Universidade de Lisboa

A Oração Infinitiva na aula de Latim do 11.º ano

Exploração didática de excertos de *Pro Archia poeta* de Cícero

Clara Celeste Cardoso da Anunciação

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas

2013

Universidade de Lisboa

A Oração Infinitiva na aula de Latim do 11.º ano

Exploração didática de excertos de *Pro Archia poeta* de Cícero

Clara Celeste Cardoso da Anunciação

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

orientado pela Professora Doutora Cristina Abranches Guerreiro

Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas

2013

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS

ÍNDICE DE QUADROS

RESUMO

O presente relatório de prática de ensino supervisionada versa sobre a unidade didática de Latim A concebida e realizada no âmbito de uma turma de 11.º ano, da área de Línguas e Humanidades, da Escola Secundária de Sacavém, no ano letivo de 2012/2013.

Enquadrada na temática “Organização Social” do Programa de Latim do 11.º ano, a unidade lecionada propõe a análise de textos de Cícero, autor cimeiro da literatura latina, que figura em todas as antologias deste nível de ensino. À exceção do primeiro excerto apresentado em aula (adaptado da obra *De Oratore*), todos os demais são passos de *Pro Archia Poeta* - magistral defesa do valor das letras e das humanidades, a propósito da legitimidade da cidadania de Árquias, que propicia não só uma reflexão literária, como também cultural.

Os textos, apresentados na forma original, com algumas notas, foram selecionados em função dos conhecimentos prévios da turma e da matéria gramatical a introduzir na unidade didática - a oração infinitiva, visando, assim, também a sua exploração linguística.

Além da descrição sumária das aulas realizadas, do relatório constam também as situações, tarefas e materiais de ensino, bem como a justificação das estratégias concebidas em função das dificuldades manifestadas pela turma.

A análise e a interpretação dos resultados obtidos no exercício de avaliação, realizado no fim da prática de ensino supervisionada, permitirão refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre outras metodologias e estratégias de trabalho para melhorar a prática pedagógica e incrementar a aquisição efetiva dos conteúdos abordados, não só na língua latina, mas também na língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: oração infinitiva; Cícero; *Pro Archia poeta*; organização social; oratória.

ABSTRACT

The present work of supervised teaching practice focuses on the teaching unit of Latin conceived and carried out in an 11th grade class, of the area Languages and Humanities, in the High School of Sacavém, in the academic year 2012/2013.

As part of the theme "Social Organization" of the Latin Program for the 11th grade, the unit taught proposes the analysis of Cicero's texts, a proeminent author of latin literature, appearing in all the anthologies for this level of education. Except for the first excerpt presented in class (adapted from *De Oratore*), all other texts are from *Pro Archia Poeta* - masterful defense of the value of literature and the humanities, regarding the legitimacy of Archias's citizenship, which allows not only literary, but also cultural reflection.

The texts, presented in the original form, with some notes, were selected on the basis of prior knowledge of the class and of the grammar content to introduce in the teaching unit - the infinitive clause, aiming also at its linguistic exploration.

In addition to the summary description of the classes held, the report contains the situations, tasks and teaching materials, as well as the justification of the strategies tailored to the difficulties experienced by the group.

The analysis and interpretation of the results obtained in the evaluation exercise at the end of supervised teaching practice, will allow us to reflect on the teaching and learning process and on other methodologies and work strategies to improve teaching practice and enhance the effective acquisition of content knowledge, not only in Latin but also in Portuguese.

KEYWORDS: Infinitive clause; Cicero, *Pro Archia poeta*; social organization; oratory.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi concebido no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional III – Latim, e operacionalizado no contexto de uma turma de 11.º ano de uma escola da zona de Lisboa, visando motivar os alunos para a leitura, análise e tradução de pequenos excertos de uma obra clássica de um autor conceituado, tendo como fim último a identificação da oração infinitiva. A escolha deste conteúdo linguístico justifica-se pela necessidade face à planificação anual da Professora Cooperante e ao programa da disciplina.

Claro que foi nosso intuito conciliar a nossa proposta didática com o trabalho realizado até então pela turma. Cícero, porém, e a sua obra *Pro Archia poeta* foram escolhas nossas para apresentar em sala de aula porque contêm em si um valor intrínseco, cujo eco se repercute ao longo dos séculos.

Tivemos, assim, pela frente um duplo desafio. Por um lado, e de uma maneira geral, procurar estabelecer, manter e fomentar o delicado elo entre aqueles jovens e o latim. Por outro lado, motivá-los para o típico trabalho de sala de aula, quer pelo confronto com um conteúdo gramatical específico em texto autêntico, quer por uma abordagem autónoma que se procurou implementar mediante os guiões de trabalho distribuídos nas diferentes aulas.

Ainda que o ensino do latim e a sua prática em sala de aula assentem numa conduta hoje considerada tradicionalista, em que o professor continua a ter um lugar preponderante na transmissão de conhecimentos (sem isto não é possível uma aquisição efetiva das competências específicas da disciplina em questão), procurámos orientar os alunos no seu processo de aprendizagem, incentivando-os na autonomia e na responsabilidade por aquilo que aprendem (ou não). Ou seja, ainda que os exercícios propostos sejam os habituais (análise morfossintática, tradução e retroversão), desenvolvemos guiões de trabalho que, numa

primeira instância, procuram ativar e mobilizar os conhecimentos anteriores dos alunos, para depois partir para a constituição de novos saberes.

O presente relatório tem por objetivo apresentar as principais linhas de orientação pelas quais o nosso projeto de trabalho se regeu, proporcionando ao mesmo tempo uma reflexão sobre a nossa prática pedagógica. No primeiro capítulo, abordaremos o enquadramento geral e específico da nossa prática de ensino supervisionada; no segundo capítulo, contemplaremos a abordagem metodológica adotada; no terceiro capítulo, referimos as estratégias de ensino utilizadas em contexto de sala de aula; no quarto capítulo, apresentaremos as situações, tarefas e materiais concebidos para a lecionação da unidade; o quinto capítulo é dedicado à descrição sumária das aulas realizadas; no sexto capítulo apresentaremos sucintamente os procedimentos e os instrumentos utilizados para avaliação; no sétimo capítulo, exporemos todos os dados obtidos no exercício de avaliação, assim como a respetiva análise e interpretação; por fim, no oitavo capítulo, pretendemos refletir sobre a nossa prática de ensino supervisionada.

CAPÍTULO 1 – Enquadramento da unidade didática lecionada

1.1. Enquadramento curricular e didático

A unidade didática foi lecionada a uma turma de 11.º ano, da área de Línguas e Humanidades, da Escola Secundária de Sacavém, no início do 2.º período do ano letivo 2012/2013.

A nossa intervenção distribuiu-se por seis aulas de 90 minutos, entre 15 e 29 de janeiro. Neste último dia, foi corrigida a prova escrita de avaliação nos primeiros 45 minutos da aula; o restante tempo foi preenchido com um exercício de remediação.

O facto de termos desenvolvido um projeto semelhante no ano letivo anterior, no âmbito da disciplina de IPP II, na mesma turma, providenciou uma certa continuidade pedagógica, que se repercutiu na interação empática com os alunos, propiciando assim um ambiente favorável a novas aprendizagens.

Antes da nossa intervenção didática, a turma tinha estado a traduzir alguns textos do manual adotado pela escola[1], no contexto da temática “A Educação e o Ensino”, primeira unidade do Programa de Latim A do 11.º ano. A Professora Titular da turma deteve-se durante todo o 1.º período nesta unidade, em virtude das dificuldades manifestadas pela turma em relação aos conteúdos gramaticais apresentados. Na disciplina de Latim, como nas restantes, a falta de uma prática contínua de estudo afeta gravemente a progressão dos alunos na apreensão da matéria.

Tendo em conta o ponto do programa e a fase curricular em que a turma se encontrava, foi-nos solicitado que lecionássemos a oração subordinada infinitiva, conteúdo gramatical que perpassa todos os textos escolhidos e que foi, de certa forma, o mote e a mola da nossa unidade didática. Assim, os diferentes textos selecionados foram apresentados à

[1] Borregana, A. & Borregana, A. (2005). *Novo método de Latim – 11.º ano*. Lisboa: Lisboa Editora.

turma com o explícito intuito de se trabalhar aquele conteúdo gramatical em situação de contexto.

Tomando como referência documentos orientadores como o projeto educativo da escola e a planificação da Professora Cooperante, pensada em função da turma e das indicações do Programa de Latim, concebemos um plano de ação no qual confrontámos os nossos objetivos com a realidade escolar,

> *visando a realização de uma prática consciente, ativa e transformadora, que supere o viés reprodutivista (fazer acriticamente o que sempre se fez) ou idealista (ficar nas ideias e não alterar a realidade). Essa prática consciente do professor irá se desdobrar nas três dimensões (Mobilização, Construção e Expressão)*[2].

A nossa prática passou por estas três dimensões: a primeira, mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos (fase diagnóstica); a segunda, construção de novos saberes e, por fim, a expressão, em que se pede a explicitação de todo o conhecimento (fase de avaliação sumativa).

Demos, então, início à nossa unidade didática, revendo conteúdos gramaticais da língua portuguesa, procurando ativar, mobilizar e explicitar os conhecimentos prévios dos alunos, para depois apresentar a estrutura da oração infinitiva em latim.

O autor selecionado para se trabalhar em aula foi Cícero devido à sua ampla presença no currículo de Latim, em qualquer unidade do Programa do 11.º ano, como autor de referência e figura incontornável da cultura clássica. Por outro lado, *Pro Archia poeta*, a obra escolhida para figurar na nossa intervenção, é um dos seus discursos mais brilhantes, que se tornou um hino às Humanidades.

Pretendíamos com estas escolhas, motivar os alunos, no âmbito daquela que já é a sua área de formação (e que, para alguns, será, no

[2] Vasconcellos, C. (2008). *Construção do conhecimento em sala de aula* (17a ed.). São Paulo: Liberdad, p. 77.

futuro, a sua área de trabalho), dando-lhes a conhecer o exemplo de Cícero que, como refere Maria Helena da Rocha Pereira, não só «exprime desassombradamente o seu entusiasmo pelas Belas Letras», como também defende que elas dão deleite e descanso, para além de contribuírem para o aperfeiçoamento espiritual[3]. Se, por acaso, o contacto da turma com a obra não propiciasse o deleite ou o aperfeiçoamento espiritual que as Belas Letras proporcionam, então, no mínimo, os alunos teriam a oportunidade de conhecer, como diz Cícero em *Pro Archia poeta*, uma lição de um sábio, um exemplo da Antiguidade:

> *Sed pleni omnes sunt libri, plenae sapientium uoces, plena exemplorum uetustas: quae iacerent in tenebris omnia, nisi litterarum lumen accederet. Quam multas nobis imagines non solum ad intuendum, uerum etiam ad imitandum fortissimorum uirorum expressas scriptores et Graeci et Latini reliquerunt!*[4]

Integrada na unidade programática "A Organização Social", a nossa unidade didática partiu de um texto adaptado do *De Oratore* de Cícero, que consta do manual escolar[5], no âmbito do primeiro tema e que possibilita trabalhar largamente a oração infinitiva. Instrumento de trabalho nas aulas de latim desta turma desde o ano letivo anterior[6], este manual privilegia textos adaptados e forjados para abordar as temáticas culturais e o funcionamento da língua. Estes textos são acessíveis, na medida em que os elementos frásicos se encontram numa disposição pouco natural para a língua latina, mas muito propícia à compreensão, análise e consequente tradução. Assim, numa perspetiva de partir do conhecido para o desconhecido, pareceu-nos didaticamente coerente

[3] Pereira, M. (2002). *Estudos de História da Cultura Clássica. II volume - Cultura Romana* (3a ed.). Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, p. 141.

[4] «Mas todos os livros estão plenos de obras assinaláveis, plenas estão as lições dos sábios, plena a Antiguidade de exemplos: todos ficariam na sombra, se lhes não valesse a luz das letras. Quantas figuras de homens valorosos nos deixaram gravadas os escritores gregos e latinos, não para as contemplarmos, mas para as imitarmos!» Gonçalves, M. (1999). *Em Defesa do Poeta Árquias* (3a ed.). Lisboa: Inquérito, pp. 42-43.

[5] Borregana , A. & Borregana, A. *op. cit.*, p. 45.

[6] Borregana, A. & Borregana, A. (2008). *Novo Método de Latim – 10.º ano*. Lisboa: Lisboa Editora.

partir de um texto da coletânea usada pela turma (o que poderia contribuir para a fluência da análise e da tradução em aula), para propor, depois, a leitura de excertos selecionados de *Pro Archia poeta*.

Este discurso é a magistral defesa do poeta Árquias, antigo mestre de Cícero, a favor de quem o orador explora todos os argumentos abonatórios à causa de Roma ter um poeta como cidadão. Não só é um texto relevante para quem está na área de Línguas e Humanidades, no qual se pode estudar a habilidade do pensamento e da linguagem, como também, pela sua temática, se presta à exploração de elementos acerca da sociedade romana (o que era, de facto, um dos nossos intuitos): como era constituída (por cidadãos e não cidadãos) e de que direitos usufruíam aqueles que possuíam cidadania romana.

Assim, procurámos, mediante os excertos selecionados, motivar os alunos para o contacto com o texto, não só numa perspetiva gramatical, levando-os a identificar as orações subordinadas completivas infinitivas, mas também numa perspetiva cultural e literária, que pretendeu ultrapassar coerentemente a disciplina de Latim, explorando a obra interdisciplinarmente. O tempo letivo semanal da disciplina de Latim A, três aulas de 90 minutos, permitiu "insistir" naquele que era o nosso intuito didático face à turma, o que entendemos ter sido favorável à prática de ensino supervisionada.

Em relação ao espaço físico da sala de aula, as nossas intervenções ocorreram em espaços letivos diferentes, não só em salas distintas, como também em blocos opostos. Talvez não fôssemos sensíveis a esta questão se, no ano letivo anterior, não tivéssemos conhecido a turma em contexto escolar precisamente na situação inversa: a turma possuía uma sala, onde decorria a maior parte das suas aulas. Apercebemo-nos, na altura, de que os alunos não só tinham a possibilidade de deixar os seus pertences na sala, de uma aula para a outra, como também podiam personalizar o seu espaço. Este pormenor poderá fazer toda a diferença, se tivermos em conta as investigações de Metzger sobre «o papel

desempenhado pelas próprias salas na realização dos exames» que o levaram a concluir que «a sala, como contexto em que ocorre a aprendizagem, influencia a memorização (quer dizer, a utilização posterior daquilo que foi aprendido para resolver as questões apresentadas) e que uma alteração desse contexto (mudar de sala, alterar a disposição da sala, etc.) dá origem a uma importante diminuição dos resultados»[7].

Também Domingos Fernandes aponta a importância de se considerarem as interações resultantes do ambiente da sala de aula, algo que tem sido consecutivamente deixado de fora em investigações recentes realizadas em Portugal, no domínio da avaliação das aprendizagens, referindo que «toda a atividade que, por exemplo, se desenvolve numa dada sala de aula é cultural e socialmente mediada e orientada por e para um objeto»[8]. Com base em outras investigações, o autor defende a tese de que esta é a melhor metodologia não só para conciliar as ações individuais com as coletivas, o objetivo com o subjetivo, mas também para compreender a complexidade das interações entre os elementos educativos.

Sem o objetivo de explorar esta temática, não queremos deixar de referir o constante "nomadismo" da turma que, para diferentes disciplinas, percorria vários espaços da escola, distribuídos por blocos distintos. O facto de os alunos não possuírem um local mais ou menos fixo de aprendizagem cria, num sentido mais genérico, a lacuna de um espaço de estudo afetivo, que poderão não ter em casa e que a escola (como local de afeições e não de rejeições) deve promover; num sentido mais restrito, poderá propiciar situações de falta de material. Exemplo disto será a ausência de dicionários na aula de Latim. Certo é que nem todos os alunos possuem um, podendo socorrer-se dos que a biblioteca

[7] Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7a ed.). Porto: Asa, p. 233.

[8] Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In J.M. DeKetele & M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 138-139.

da escola dispõe para consulta, tanto *in loco*, como em sala de aula. No entanto, quer venha de casa ou da biblioteca, o dicionário de latim não é uma presença constante na sala de aula. Nem mesmo quando solicitado.

Para corroborar as suspeitas iniciais de uma relação difícil entre os alunos de Latim e o dicionário da Língua Latina, foi elaborado um inquérito que, entre outros aspetos, averiguava a posse e a utilização deste recurso[9].

[9] *Vide* anexo 8, pp. 158ss..

1.2. Enquadramento no contexto geral da cultura e da sociedade atual

Tendo em conta o ínfimo número de alunos que realizaram o exame nacional de Latim A em anos anteriores[10], podemos afirmar com alguma tristeza que esta disciplina se encontra em vias de extinção no currículo escolar[11].

De facto, podemos dizer que o latim está hoje para nós tão distante como o estava para os falantes de línguas vulgares na Idade Média. Já na altura, ele se encontrava reduzido a uma língua de eloquência douta, utilizada apenas no ensino e nas instituições oficiais. Disto nos dá conta a obra *De uulgari eloquentia*, de Dante Alighieri, escrita entre 1303 e 1305. Nela, o autor define como vulgar a língua que as crianças, mal aprendem a comunicar, utilizam, na imitação da ama, por oposição à língua que se aprende por meio de um estudo demorado, a *locutio secundaria*. Ou seja, a primeira aprende-se naturalmente, a segunda é adquirida segundo um *habitus* que tem lugar na escola, sendo aprendida de forma *artificial*[12].

Apesar do reduzido número de alunos na disciplina de Latim e da propensão dada ao método tradicional de ensino, ao ter presentes apenas alguns dos objetivos gerais para o ensino secundário da Lei de Bases do Sistema Educativo, como:

> *assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa; (...) fomentar a aquisição e a aplicação e um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação; (...) criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de*

[10] Cf. dados sobre a situação do ensino do latim apresentados de forma sucinta no blog http://delingualatina.blogs.sapo.pt/6140.html (consultado a 19 de Setembro de 2013).
[11] Ainda que o diagnóstico em relação ao ensino do latim seja, desde há muito tempo, bastante pessimista. Cf. Pimentel, C. (2001). O latim nas literaturas portuguesa e francesa: instrumentos, métodos e agentes de ensino. *Ágora. Estudos Clássicos em Debate*, *3*, p. 184.
[12] Eco, U. (1996). *A procura da língua perfeita.* Lisboa: Presença, p. 47.

abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança[13]

temos a noção, sem querer cair nos mesmos lugares-comuns habitualmente defendidos para o ensino do Latim, de que a nossa unidade didática, desenvolvida no âmbito desta disciplina e emoldurada por estes objetivos gerais, contribuiu, por um lado, para um estudo consciente da língua, que se poderá refletir positivamente no domínio mais completo da língua materna e de outras línguas estrangeiras, e por outro, para a promoção de uma melhor compreensão e avaliação do presente, por confronto com o legado do mundo clássico[14]. Ou seja, acreditamos que o estudo do latim contribui indubitavelmente para a formação integral do indivíduo.

O discurso *Pro Archia poeta* (um dos textos propostos para estudo na disciplina de Latim no 12º ano, quando o ensino desta língua abrangia os três anos do ensino secundário) permite tecer pontes de contacto com o currículo escolar do 11.º ano. É precisamente neste ano que os estudantes são confrontados, em Português, com o estudo do texto argumentativo e das figuras de estilo; em Filosofia, com o estudo do pensamento indutivo e dedutivo como métodos para expor e argumentar. Inevitavelmente, Cícero é citado nos dois casos: no primeiro, como mentor da oratória seguida pelo Padre António Vieira; no segundo, como exemplo da habilidade de expressão escrita e oral do raciocínio lógico, como bom orador que era.

No que diz respeito ao estudo das Línguas Estrangeiras, não é incomum serem abordados os temas da imigração e da cidadania (que são também focados em *Pro Archia poeta*).

[13] *Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 49/2005, de 30 de Agosto*, art.º 9 (versão nova consolidada).

[14] Acerca destes e de outros fundamentos para o estudo do latim cf. Faria, M. (1973). Metodologia do Latim. *Colóquio sobre o ensino do Latim – Actas*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, pp. 66-67.

Além disso, em História, no 10.º ano, são lançadas as bases para o estudo da civilização romana, ao mesmo tempo que, na disciplina de Latim, se exploram temas culturais.

Outro aspeto pertinente na temática abordada na nossa unidade didática é a questão da oratória. Segundo o verbete da *Biblos*[15], a oratória é o «género literário que compreende todo o discurso oral dirigido a um auditório com a finalidade de o convencer de uma determinada mensagem, pela razão, pela sensibilidade ou pelo prazer que nele provoca o texto dito». Assim, e numa perspetiva de estabelecer uma ligação entre os estudos e a vida ativa do mundo laboral, seria ainda possível relacionar a oratória e a retórica com atividades que ainda hoje vivem dessa capacidade de comunicar com o público, como o jornalismo, a advocacia, o ensino e a política. Como refere Alexandre Júnior,

> *A herança cultural da retórica é, sem dúvida, um dos mais notáveis patrimónios que a antiguidade clássica greco-romana nos legou. Ela marcou indelevelmente toda a cultura humanística do mundo ocidental e continua a impor-se como paradigma relevante e válido a quantos se movem tanto nas áreas das ciências humanas, como nas da comunicação social e da jurisprudência. Merece, por isso, ter uma presença cada vez mais marcante no ensino que actualmente se ministra nas nossas escolas (…)*[16].

O discurso exige do orador o triplo dever de ensinar pela demonstração, agradar e comover (*docere*, *delectare*, *mouere*), tão evidente nas peças oratórias de Cícero, como nos sermões do Padre António Vieira, autor estudado no 11.º ano, na disciplina de Português:

> *(…) astro de tanto fulgor na oratória sacra portuguesa que levou a esquecer injustamente aqueles que o precederam ou se lhe seguiram (…). Homem paradoxal, ao mesmo tempo debruçado sobre as conjunturas político-sociais e entregue à utopia do Quinto Império, apóstolo ardoroso e malabarista dos conceitos singulares, para espanto*

[15] Castro, A. (1999). Oratória. In J. Bernardes, A. Castro, M. L. Ferraz, G. Melo & M. A. Ribeiro (dir.). *Biblos – Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. 3. Lisboa: Verbo, p. 1280.

[16] Alexandre Jr., M., (2004). O mundo da palavra: retórica antiga e a comunicação de hoje. *Antiguidade Clássica: o que fazer com este património?*. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos, p. 201.

dos ouvintes, Vieira empolga pela veemência, pela força inexaurível duma imaginação no entanto subordinada aos esquemas mentais e retóricos, pelo maravilhoso sentido musical que faz do discurso uma sinfonia, e ainda pela riqueza lexical, mestre que foi da língua[17].

[17] Coelho, J. (1978). Oratória. *Dicionário de Literatura*. Porto: Livraria Figueirinhas, p. 760.

1.2.1. Cícero: vida e obra

No período de ouro da Literatura Latina é usual delimitar-se uma fase designada por "ciceroniana", que abrange o período desde 78 até 43 a.C., altura em que Cícero se destacou na sociedade romana pelos seus escritos e pelos seus discursos[18].

Marcus Tullius Cicero nasceu em Arpino a 3 de janeiro de 106 a.C., no seio de uma família rica, pertencente à ordem dos *equites* e à tribo *Cornelia*, cuja cidadania romana havia sido adquirida recentemente em 188 a.C.. Homem íntegro, teve uma educação cuidada, primeiramente em Arpino e depois em Roma, seguindo de perto os mestres gregos nas diferentes disciplinas que formavam o orador ideal (de que Cícero falaria mais tarde na sua obra *De Oratore*). Sabemos que, na capital do império romano, o orador «estudou jurisprudência com os dois Cévolas, o áugure e o pontífice, filosofia com o estóico Diódoto e o académico Fílon de Larissa, eloquência com Apolónio Mólon, de Rodes»[19]. Para além destas artes, Cícero cultivou também a poesia: conheceu Ácio e manteve-se a par das tendências do círculo de Lutácio Cátulo.

Para a posteridade permanecerão os tratados de retórica e as obras de filosofia, para além da correspondência, que evidenciam a formação, o interesse e o talento natural de Cícero para as Humanidades, que transparecem no exercício de cargos públicos e na sua figura de imponente orador.

Tinha apenas vinte anos quando publicou a sua primeira obra, *De inventione*, em 86 a.C.. Cinco anos depois, estreou-se no tribunal, com a defesa *Pro Quinctio* e, no ano seguinte, proferiu o discurso *Pro Roscio Amerino*. Ganhou ambos os processos, em oposição a Hortênsio, orador de referência em Roma, com uma larga experiência jurídica e com uma então já longa carreira forense (iniciada cerca de 15 anos antes).

[18] Paratore, E. (1983). *História da Literatura Latina*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
[19] Paratore, E., *op. cit.*, p. 179.

1.2.1. Cícero: vida e obra

Em 79 a.C., Cícero ruma em direção a Atenas, onde torna a beber da lição de mestres como Antíoco de Ascalão, Zenão de Sídon e Fedro, que o põem em contacto com a filosofia epicurista, e, em Rodes, torna a ouvir Apolónio Mólon. Como sublinha Maria Helena da Rocha Pereira, seria difícil pedir melhor e mais variada formação a este homem, que se dedicou ao estudo entre os dezoito e os vinte e oito anos e, desde então, nunca mais o abandonou, procurando sempre aperfeiçoar-se na arte da oratória[20].

De regresso a Roma, em 77 a.C., Cícero casa-se com Terência e inicia, no ano seguinte, a sua carreira política, o *cursus honorum*, sendo nomeado questor na Sicília em 75 a.C.. Cinco anos depois de regressar da Sicília, em 69 a.C. foi eleito edil e, três anos depois, foi escolhido para pretor, com apenas 40 anos, discursando pela primeira vez no *forum* de Roma (nos *Rostra* - a antiga plataforma dos oradores).

É preciso ter em conta a sociedade romana da época que, como refere C. Steel, estava estruturada «around of more or less formal horizontal and vertical relationships»[21]. Estas relações, não sendo hereditárias, poderiam constituir-se por laços matrimoniais ou de *amicitia*. Ora, Cícero, sendo um *homo novus*, o primeiro homem da sua família a ingressar no *cursus honorum*, sem a possibilidade de usufruir de relações familiares que o ajudassem na sua progressão profissional, teve de partir dos seus contactos de amizade e principalmente da sua habilidade jurídica, demonstrada nestes primeiros processos, para poder angariar fama e conquistar, assim, a confiança de uma aristocracia que, à partida, não se abriria facilmente para o incluir. Por isso, ao mesmo tempo que desempenhava os cargos políticos para o qual era eleito, geria, ao mesmo tempo, a sua carreira como advogado, o que, de facto, lhe trouxe vantajosos benefícios para a carreira política.

[20] Pereira, M., *op. cit.*, p. 128.
[21] Steel, C. (2005). *Reading Cicero – Genre and Performance in Late Republican Rome*. London: Gerald Duckworth & Co, Ltd, p. 83.

1.2.1. Cícero: vida e obra

Sublinha Cruz Pontes[22] que Cícero apenas ascendeu ao consulado aos 42 anos (idade mínima para desempenho do cargo), porque a reputação do seu concorrente mais direto, L.S. Catilina, era, no mínimo, sinistra. De outra forma não poderíamos compreender que um *homo nouus* como Cícero tivesse sido eleito, passando à frente de um aristocrata como Catilina.

O advogado comprometeu-se, então, a ser um "cônsul popular", governando, em 63-62 a.C., «pela palavra e pelo pensamento, como *consul togatus* – a toga é, em Roma, o sinal que distingue o "civil" do general»[23].

Em 58 a.C., porém, na sequência do processo de Catilina, em que os conspiradores foram julgados e condenados à morte sem possibilidade de recurso judicial, P. Clódio acusou Cícero, perseguindo-o de tal maneira que o orador não só foi expulso de Roma, como também as suas propriedades foram confiscadas e destruídas.

Curiosamente, um ano depois, Cícero regressa triunfalmente a Roma, tomando a resolução de recuperar a sua casa no Palatino (destruída para se erguer um templo à Liberdade).

Em 51, após a publicação da obra *De Republica*, o orador seguiu para a Cilícia, nas costas meridionais da Ásia Menor, como procônsul.

Quando regressou a Roma, um ano depois, viu instalado o conflito entre César e Pompeio, que deu azo à Guerra Civil. Ainda que quisesse manter-se neutro, era evidente a sua simpatia por Pompeio e pelo partido senatorial. Assim, com a derrota de Pompeio na batalha de Farsália, em 48, Cícero afastou-se do palco político, dedicando-se, no seu *otium*, à filosofia e à literatura. Neste período, divorciou-se de Terência, com quem a convivência se tinha tornado insuportável, e casou-se pela segunda vez com uma jovem. No entanto, este casamento

---

[22] Pontes, J. M. (1998). Cícero. *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*. Lisboa: Editorial Verbo, p. 1149.

[23] Gaillard, J. (1992). *Introdução à Literatura Latina – das Origens a Apuleio*. Mem Martins: Inquérito, p. 61.

pouco durou em virtude de ter perdido a sua filha Túlia (do primeiro casamento) e de a sua dor não ter sido compreendida nem partilhada pela sua jovem esposa. Data desta altura um comovente texto intitulado *De Consolatione*.

No ano 46 a.C., o autor escreve apenas a respeito da arte oratória, proclamando um ideal de orador, distinguindo eloquência de elocução e oratória de declamação.

Em 44, o assassínio de César traz o orador de novo para a ribalta da atividade política, ainda que por pouco tempo. Ao tentar recuperar a influência política, incitando o Senado contra António, escreve, talvez imprudentemente, as celebérrimas *Filípicas*, contra o sucessor de César.

Ainda que tenha despertado o interesse de Octávio, este nada faz quando, após a constituição do segundo triunvirato (de que faz parte, juntamente com António e Lépido, antigo general de Júlio César), António coloca Cícero na lista dos proscritos. O orador ainda tenta evitar esta declaração de morte, procurando fugir de Roma. Viaja, então, para Fórmia, na costa adriática, com intenção de embarcar para a Grécia. No entanto, os sicários de António alcançam-no, antes de ele conseguir chegar ao mar e cortam-lhe a cabeça e as mãos. Mais tarde, e por indicação do próprio António, a cabeça e as mãos do orador foram exibidas na tribuna do *forum*, onde outrora os seus discursos tinham inflamado multidões. Morria, assim, no dia 7 de dezembro de 43 a. C., com 64 anos, um grande orador, homem de leis e filósofo, cujas ações visaram sempre a defesa do outro e da pátria, descuidando, até, a sua própria proteção. De facto, e como refere John C. Rolfe, a vida de Cícero coincide não só com os últimos dias da República, uma das épocas mais importantes da história de Roma[24], como também vivenciou quatro grandes acontecimentos que marcaram o século: a conspiração de Catilina, o seu exílio, a guerra civil e o conflito com António, que lhe trouxe a morte em Fórmia.

[24] Rolfe, J. (1963). *Cicero and his influence.* New York: C. S. Publishers, Inc., p. 28.

1.2.1. Cícero: vida e obra

Nos anos em que Cícero se estreou na oratória, o estilo que então dominava em Roma era de orientação asiática, que primava pela escolha de vocábulos poéticos e pelo empolamento patético. Cícero seguia de perto esta oratória marcadamente asiática, em que se procurava um espetáculo de conceitos, cultivando o efeito em vez da forma e do conteúdo. Seria apenas no “estágio” de seis meses fora de Roma que o Arpinate aprenderia a modelar o estilo asiático, cheio de artifícios, para algo mais sóbrio. Por esta altura, abraça aquele que viria a ser o seu próprio estilo:

> *(…) o neo-puritismo já imposto por Cícero à prosa oratória latina, e que consistia em evitar vocábulos e frases demasiado próximas do sermo uulgaris, permaneceu uma conquista intocável do gosto literário romano. Mas o que esta tendência juvenil de vanguarda censurava a Cícero era precisamente aquela superabundância de argumentações e especialmente de palavras, que representava a herança asiática insuprimível da sua eloquência, sobretudo na substituição do excesso de palavras e giros de frase pelo excesso de pequenos conceitos e jogos dialéticos: substituição com o que o Arpinate cria ter renegado o asianismo, quando, afinal, apenas lhe tinha mudado um pouco os métodos e as propensões. Tanto que a anáfora se tornara um dos meios mais característicos da oratória ciceroniana*[25].

[25] Paratore, E., *op. cit.*, p. 217.

1.2.2. *Pro Archia poeta*: contextualização e estrutura da obra

O valor das letras foi sempre um tema caro a Cícero, que por diversas vezes o refere nas suas obras. Fá-lo em 63 a.C., em *Pro Murena* e, um ano depois, em *Pro Archia poeta*. Mas é, de facto, neste último discurso que o orador empreende uma acérrima defesa, não só do poeta grego que fora seu mestre, como também das artes e das Humanidades. Por isso, quando este texto foi redescoberto por Petrarca, no séc. XIV, passou a ser conhecido como a *magna charta* do Humanismo.

Corria o ano de 62 a.C. quando o poeta sírio Árquias, acusado de ter obtido ilegalmente a cidadania romana, pediu a Cícero que o defendesse. Nessa altura, o advogado era também um já conceituado cidadão que havia pouco ascendera ao cargo de cônsul. Como refere M. L. Clark[26], em muitos casos, o advogado poderá estar ligado ao seu cliente por laços de amizade e de comum interesse. De facto, Cícero tinha sido discípulo daquele poeta a quem devia muitos dos seus conhecimentos a respeito de oratória. Árquias havia contribuído para sua formação enquanto orador e agora ele poderia recompensar o seu mestre colocando a sua destreza oratória ao serviço da defesa do poeta: «this appealing exchange of roles does not fail to shed a favourable light on Cicero’s Roman sense of *pietas*, a moral quality (*ethos*) likely to win the hearts of the jury»[27]. Logo no início do discurso, o orador apresenta a defesa de Árquias como uma necessidade moral, visto que ele tinha sido seu mestre. «The prooemium of the *Pro Archia*, therefore, fulfills the rhetorical recquirements for an exordium, not in a mechanical, but in a sophisticated way. There is interpenetration of motifs; elements alluded to are no less important than those addressed explicitly»[28].

[26] Clark, M. L. (1953). *Rhetoric at Rome – A Historical Survey*. London: Cohen &West, p. 65.
[27] Albrecht, M. (2003). *Cicero’s Style – A synopsis*. Leiden: K. B. NV, pp. 198-199.
[28] Albrecht, M., *op. cit.*, p. 201.

1.2.2. *Pro Archia poeta*: contextualização e estrutura da obra

Aulo Licínio Árquias, de origem grega, tornara-se cidadão de Heracleia, cidade aliada de Roma, o que possibilitava aos seus habitantes a aquisição da cidadania romana. Ao abrigo desse protocolo entre as duas cidades e com a ajuda da influente família dos Luculos, Árquias obteve a almejada cidadania romana. No entanto, todo este procedimento foi colocado em causa por Grátio, que lhe instaurou um processo, com a acusação de que o poeta teria obtido a cidadania de forma ilegal, pelo que teria de ser expulso de Roma.

Cícero compôs, então, um discurso forense[29] para ser proferido em tribunal diante de um júri nomeado, cuja defesa[30] se constituiu tão brilhante pela argumentação irrefutável que não só ganhou o processo, como também obteve mais fama, comprovando a sua habilidade oratória: «in the *Defense of Archias* he [Cicero] praises literature in memorable words, not merely as an elegant recreation, but as contributing materially to the success of the pleader»[31].

É comummente aceite pelos autores clássicos a referência a cinco partes como constituintes da *dispositio* do género judicial: exórdio, narração, confirmação, refutação e peroração[32].

[29] Segundo Aristóteles, *Retórica,* I, são três os géneros de retórica: deliberativo (político), judicial (forense) e epidíctico (demonstrativo). Como refere Abascal, até à época de Cícero, os dois primeiros géneros eram frequentemente utilizados: «es sabido que entre los discursos de que trata la retórica se encuentran de manera permanente el deliberativo o político, el judicial y el epidíctico o demostrativo, si bien, por supuesto, no dedican todos los autores la misma atención a esas tres categorías retóricas del discurso: de Aristóteles a Cicerón se desplaza el eje de lo deliberativo a lo judicial y, por otra parte, nadie concede especial aplicación al género demostrativo.» (Abascal, 2005, *Retórica Clásica y Oralidad*. Málaga: Universidad de Málaga, p. 13).

[30] «La [causa] *judicial* se basa en una controvérsia e incluye la acusación, penal o civil, y la defensa» (Nuñez, S., 1997, *Retórica a Herenio*. Madrid: Editorial Gredos, p. 71).

[31] Rolfe, J., *op. cit.*, p. 66.

[32] Refere ainda M. L. Clark que Cícero seguia, nos seus primeiros discursos, as prescrições dos livros: «the textbooks ordained that the orator should open with a proem; should then expound the facts; define the point at issue and state what he proposed to prove; should prove his case by argument, then refute his opponent; and finally should end with a peroration. In one respect this scheme was clearly impracticable; refutation could not in practice be separated from argumentation» (*op. cit*, p. 66). São também cinco as operações construtivas do discurso: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* e *actio* ou *pronuntiatio* (Abascal, *op. cit.*, p. 35).

1.2.2. *Pro Archia poeta*: contextualização e estrutura da obra

No exórdio de *Pro Archia poeta* (1-4), Cícero faz a sua *captatio beneuolentiae*, com base na situação legal do poeta, que tornava, logo à partida, aquele caso um processo ganho, pelo que o orador não se iria preocupar muito com os aspetos jurídicos da questão. No parágrafo 4, Cícero propõe-se comprovar que, de facto, Árquias é um cidadão romano e que, mesmo que não fosse, mereceria ser.

No corpo do discurso, o autor apresenta a argumentação intrínseca à causa: na narração (4-7), apresenta a vida de Árquias; na confirmação e refutação (8-11), expõe as razões de ordem jurídica.

A maior parte do discurso, porém, concentra-se na argumentação extra causa (12-30). Cícero propõe-se fazer uma confirmação e refutação de ordem extrajurídica (*argumentatio extra causam*). Árquias veio para Roma em 102 a.C., já com fama de poeta. Obteve a cidadania de Heracleia e depois de há muito residir em Roma, obteve a cidadania romana. Apesar de não haver registos documentais em Heracleia que atestassem a cidadania de Árquias, havia, para além de uma testemunha bastante fiável, uma embaixada de altas individualidades de Heracleia, que se deslocara de propósito a Roma para atestar a cidadania do poeta. Estes testemunhos pessoais deveriam chegar para o absolver da acusação, mas, caso assim não fosse e ficasse, pelo contrário, provado que Árquias não era cidadão romano, então esta cidadania deveria ser-lhe atribuída.

De seguida, o advogado argumenta que há várias razões para que Árquias seja aceite como cidadão romano: o estudo das letras é uma ocupação das mais nobres; muitas figuras eminentes a ela se consagraram; quem não tem capacidades para se dedicar às letras deve, pelo menos, admirá-las; houve em Roma grande comoção pela morte de Róscio, porque o admiravam pelo seu talento histriónico; mais ainda se deve admirar um poeta, cuja arte nasce no próprio espírito; Árquias é um poeta e, além disso, é um grande poeta; os poetas, como dizia Énio, são sagrados; até os animais e as rochas se deixam mover pela poesia;

muitas cidades disputavam a glória de nelas ter nascido o poeta Homero; com toda a razão deve Árquias ser pretendido para cidadão romano; Árquias escreveu poemas que hão de perpetuar a glória de Roma; os mais famosos generais quiseram a seu lado poetas que pudessem cantar os seus feitos; inúmeros generais romanos o fizeram; os poetas que os acompanhavam gozavam da consideração geral e, se não tinham a cidadania romana, obtinham-na como recompensa; Árquias merece igual recompensa; o facto de este poeta escrever em grego até ajuda na divulgação das glórias nacionais; a cultura não pode ter fronteiras; se muitos generais concediam prémios a poetas, ainda que medíocres, isso deve-se ao facto de ninguém resistir à atração da glória (o próprio Cícero se sente afetado por essa atração); a glória é um meio seguro de alcançar a imortalidade; esta é a única recompensa digna de grandes feitos; muitos procuram a imortalidade na construção de estátuas ou monumentos mas é preferível procurá-la na arte dos poetas. Como refere D. Clark,

> *Cicero said that of course he was a citizen; he had become a citizen in a legal manner and had always conducted himself as a citizen. But even if his claim to citizenship were invalid, he ought to be made a citizen because he was a good man and a good poet. Most of the speech is an encomium of poetry. Once readily realizes that when a speaker in a judicial case rests his argument on evidence that the deed and the doer are either good or bad, he is in effect practicing epideictic oratory*[33].

Maria Isabel Rebelo Gonçalves[34] sublinha uma ordem crescente na apresentação destes argumentos *extra causam*. Isso evidencia, de facto, o raciocínio engenhoso de Cícero, que começa por elogiar a poesia e um poeta e, à medida que se vai distanciando do nome de Árquias, mais enaltece a sublimidade da poesia em geral e a respeitabilidade do acusado em particular.

[33] Clark, D. (1957). *Rhetoric in greco-roman education*. N.Y.: Columbia Univ. Press, p. 246.
[34] Gonçalves, M., *op. cit.*, p. 15.

Já na peroração (31-32), Cícero apresenta o reforço da *captatio benevolentiae* e o resumo dos argumentos apresentados.

Assim terá falado perante o tribunal presidido pelo seu irmão Quinto, não deixando de elogiar o público que o ouvia e procurando junto dele a aprovação necessária ao caso que expunha[35]. O orador conhecia o seu júri e apelava habilmente ao patriotismo, «que era a fraqueza (e a força) do carácter romano»[36].

No entanto, é provável que o discurso de que dispomos não seja o originalmente proferido em tribunal, mas uma nova versão posteriormente reelaborada por Cícero:

> *written texts thus play a key part in articulating and maintaining those networks of relationships which were essential to a public career. And Cicero extends the scope of his textual relationships beyond his dealings with his contemporaries through speeches and letters to include the creation of an intellectual community, and history, in his treatises.*[37]

Refere M. Abascal[38] que a atividade retórica diz respeito não só ao artífice que elabora a obra, como também à situação comunicativa (que inclui o próprio falante, os destinatários e o contexto, e condiciona o conjunto de estratégias discursivas) e ainda ao texto produzido como resultado da intervenção de um falante que atua consoante determinada situação com um propósito definido. De facto, o ter em conta o destinatário é, provavelmente, o elemento mais permanente em toda a reflexão retórica. Também o princípio do *aptum*, que se relaciona com a intenção do falante e assume o ajuste de todos os elementos implicados no discurso e a coordenação das diversas operações retóricas, guia a Retórica.

Segundo a *Retórica a Herénio*, a função do orador é poder falar de tudo aquilo que os costumes e as leis têm fixado para o uso dos cidadãos

[35] Clark, M. L., *op. cit.*, p. 75.
[36] Watts, N.H. (1965). *Cicero – The Speeches*. Cambridge: Harvard University Press, p. 5.
[37] Steel, C., *op. cit.*, p. 114.
[38] Abascal, M., *op. cit.*, p. 15.

e obter, tanto quanto possível, a aprovação dos ouvintes[39]. Por isso M. L. Clark refere que o próprio Cícero

> *tells us that there was no method by which the feelings of an audience could be aroused or calmed that he had not tried. But what made his use of pathos so effective was his power of feeling the emotions he wished to arouse. He would be as much affected by his pathetic passages as his audiences; his tears would flow and his voice falter*[40].

A sua experiência e consciência política refletem-se na prática retórica. Como sublinha George Steiner e Cécile Ladjali, «cada sintaxe é também uma relação de poder político. Aquele que dispõe das armas da retórica com uma gramática altamente desenvolvida e sofisticada tinha até recentemente uma vantagem política muito clara sobre aquele que devia simplificar as suas expressões»[41].

[39] Nuñez, S., *op. cit.*, p.70.
[40] Clark, M. L., *op. cit.*, p. 79.
[41] Steiner, G. & Ladjali, C. (2005). *O elogio da transmissão – o Professor e o Aluno.* Lisboa: D. Quixote, p.64.

1.3. Enquadramento escolar

1.3.1. Escola e contexto local

A Escola Secundária de Sacavém localiza-se no centro da cidade, no limite oriental do concelho de Loures. Este concelho (constituído por Loures, Sacavém e sete vilas) faz parte da Área Metropolitana de Lisboa.

Segundo o *site* do Município de Loures, em 2011, Sacavém contava com uma população residente de cerca de 18.469 habitantes e 7.529 famílias. Em comparação com dados de anos anteriores, é possível verificar o crescimento demográfico que impulsionou, por sua vez, um rápido desenvolvimento urbano, responsável por algumas subestruturas, como bairros degradados com problemas sociais e com poucas condições de habitabilidade.

A população residente que se encontra ativa trabalha, maioritariamente, no setor terciário (responsável por uma taxa de 73% de emprego gerado no concelho). Sacavém possui, especificamente, vários tipos de Indústria, como a química, gráfica ou construção civil, para além de serviços e comércio.

Em relação à mobilidade, a proximidade do Aeroporto da Portela, do Porto marítimo de Lisboa, bem como do Parque das Nações tem contribuído para que a rede de transportes se desenvolva, no sentido de criar uma nova centralidade urbana de todo o concelho de Loures.

A título de curiosidade, e segundo o que nos foi possível apurar, entre 2001 e 2011, o número de analfabetos foi reduzido e há também uma taxa considerável de indivíduos com licenciatura ou outros graus académicos[42].

[42] http://www.cm-loures.pt/Ligacao.aspx?DisplayId=96#topo (consultado a 30 de Março de 2013).

1.3. Enquadramento escolar

A Escola Secundária de Sacavém foi criada pela Portaria n.º 244/77 de 9 de Maio[43]. Funcionou desde 1976, provisoriamente, na Portela até ocupar, em 1982, as instalações onde ainda hoje se mantém, na Rua Sport Grupo Sacavenense. Em 2010, tornou-se na escola sede do Agrupamento de Escolas de Sacavém e do Prior Velho.

O seu espaço escolar é constituído por cinco pavilhões: A, B e C são destinados às atividades letivas; o pavilhão D funciona como gimnodesportivo e o pavilhão P é de multiusos, porque nele se situam o gabinete da Direção, a Secretaria, a Sala de Diretores de Turma, o Refeitório, a Papelaria/Reprografia, o Bar e a sala de convívio dos alunos. Para além destes pavilhões, a escola é composta por uma vasta área, que inclui o recreio, o campo de jogos, espaços verdes e estacionamento.

O corpo docente é constituído por 127 professores, dos quais 90 lecionam na escola há mais de cinco anos.

O corpo não docente é composto por 28 assistentes operacionais e 11 assistentes técnicos.

Em relação à população discente, 53% são alunos que provêm dos PALOP (uma maioria significativa), da Europa do Leste, do Brasil e da Índia, e distribuem-se pelos vários níveis de ensino, desde o Básico ao Secundário, quer na vertente de ensino regular, quer na vertente profissional.

1.3.2. Projeto Educativo

O Projeto Educativo da Escola Secundária de Sacavém encontra-se acessível no sítio do agrupamento[44]. Neste projeto é possível ter acesso

[43] Consultável em http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19771427%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Portaria&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar.

[44] http://www.aespv.pt/ (consultado a 30 de Março de 2013).

à oferta curricular existente na escola, metas de aprendizagem, princípios orientadores da ação educativa, bem como à avaliação (formativa e sumativa) e seus critérios. As palavras de ordem são "trabalho" e "autonomia", sendo a aprendizagem o meio privilegiado de promoção de autonomia e responsabilidade. Assim, as metas definidas passam pela construção de um indivíduo autónomo, procurando o desenvolvimento dos valores de autoestima, cooperação e liderança. Também se espera que esta autonomia e responsabilidade do sujeito aprendente não só contribua significativamente para melhores resultados escolares, como também promova a vontade de adquirir e aprofundar os saberes ao longo da vida, numa perspetiva de formação e aprendizagem contínua.

Além disso, o Projeto Educativo defende a articulação transversal da educação para a cidadania, que deve ser comum a todas as áreas curriculares.

1.3.3. Turma

A nossa prática docente foi desenvolvida numa turma de Latim constituída por dez elementos (dois deles do sexo masculino), com idades compreendidas entre os dezassete e os vinte anos.

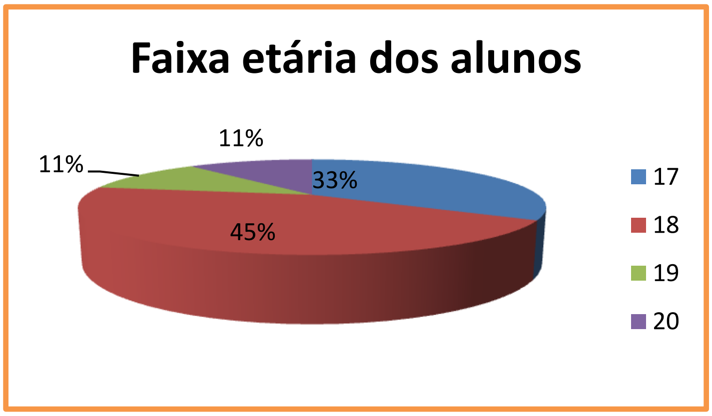


Gráfico 1

Estes alunos encontram-se, pois, segundo K. Egan, no estádio filosófico - a fase em que os jovens se descobrem como parte de um todo. A sua perceção do mundo enquanto unidade leva-os também a adquirir a consciência de que eles próprios são determinados pelo espaço que ocupam na realidade: «(…) students begin to sense that they are what they are, not as a matter of their place romantic choices, but because the laws of nature, of human psychology, of social life, and of historical development apply to them as to everyone else»[45].

Para melhor caracterizar a turma, propusemos-lhe um inquérito[46], que nos permitiu recolher dados a respeito do contexto linguístico dos alunos, da sua relação com a disciplina de Latim e ainda do seu envolvimento na escola.

No que diz respeito ao contexto linguístico, todos os alunos têm o português como língua materna, ainda que cinco deles sejam provenientes de famílias de origem africana, estando, assim, sujeitos a outros *inputs* linguísticos, como as línguas crioulas.

Em relação ao estudo de línguas estrangeiras, as respostas ao inquérito permitem aferir que a tendência geral é o conhecimento de, pelo menos, duas línguas, sendo o inglês e o francês as mais estudadas por oposição ao espanhol e ao alemão. Dois alunos declararam conhecer três línguas; dois referiram ter conhecimentos de inglês e francês; dois indicaram ter estudado apenas a língua inglesa e dois, a língua francesa.

[45] Egan, K. (1979). *Educational Development*. New York: Oxford University Press, p. 51.
[46] Cf. anexo 8 - 8.1., p. 159.

1.3. Enquadramento escolar

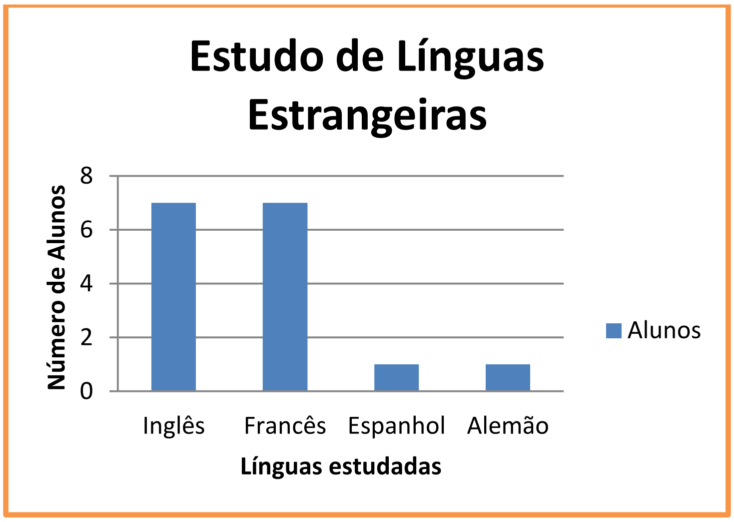


Gráfico 2

Quando questionados sobre o que mais apreciavam nas aulas de Latim, os alunos referiram a Professora (38%), os temas de cultura (15%) e tudo em geral (15%).

Foi possível, ao longo das nossas observações, observar a ótima relação pedagógica entre a Professora Cooperante e a turma em questão, pelo que estes resultados do inquérito não nos surpreenderam.

Quanto ao interesse pela cultura, é sabido que, de facto, o meio mais fácil de cativar as crianças e os jovens, e de os motivar para o estudo do Latim é através dos mitos e dos temas culturais, pelo que o resultado obtido neste parâmetro do inquérito também não nos espanta.

1.3. Enquadramento escolar

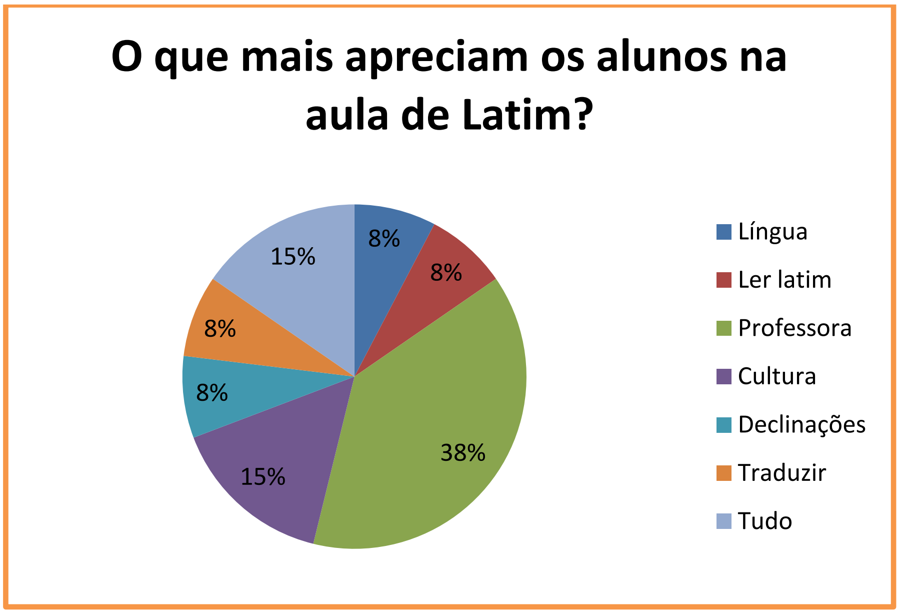


Gráfico 3

Em relação aos resultados obtidos em resposta à questão sobre aquilo de que menos gostam na disciplina, realçamos a elevada percentagem alcançada pelas declinações e pela arte de traduzir, os elementos menos apreciados em Latim.

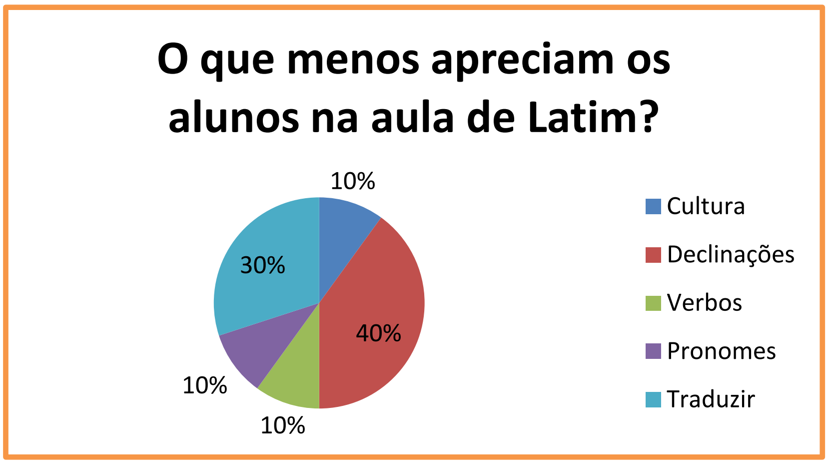


Gráfico 4

Os resultados seguintes levam-nos a perspetivar as horas dedicadas por semana ao estudo do latim. As duas respostas mais frequentes, que

perfazem mais de 50% dos resultados, indicam que alguns alunos não dedicam ao estudo do latim mais do que 20 minutos semanais!

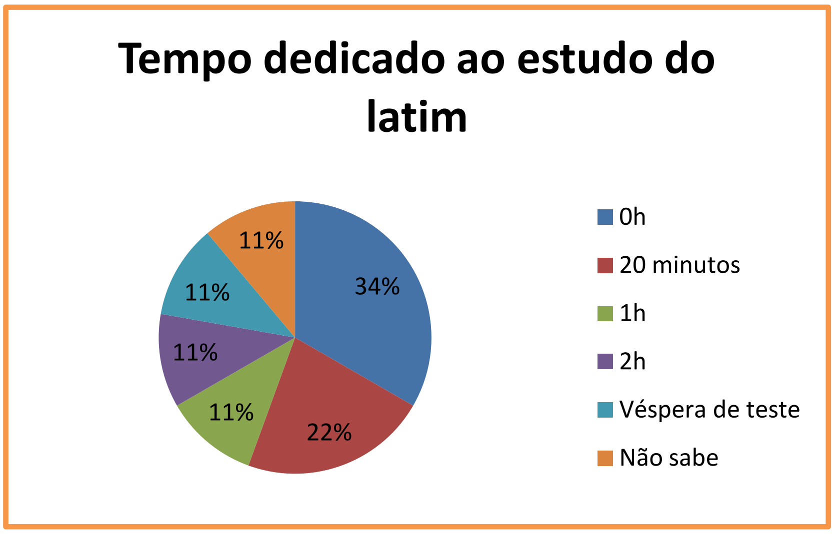


Gráfico 5

Por outro lado, quando questionada a respeito da utilidade do estudo de latim, a turma dividiu-se: houve 50% de respostas positivas e 50% de pareceres negativos. 30% dos inquiridos admitiram a inegável utilidade para a disciplina de Português. No entanto, foram recorrentes respostas refutando a utilidade do latim por não ser uma língua falada ou por não estar relacionado com a área de formação pretendida.

1.3. Enquadramento escolar

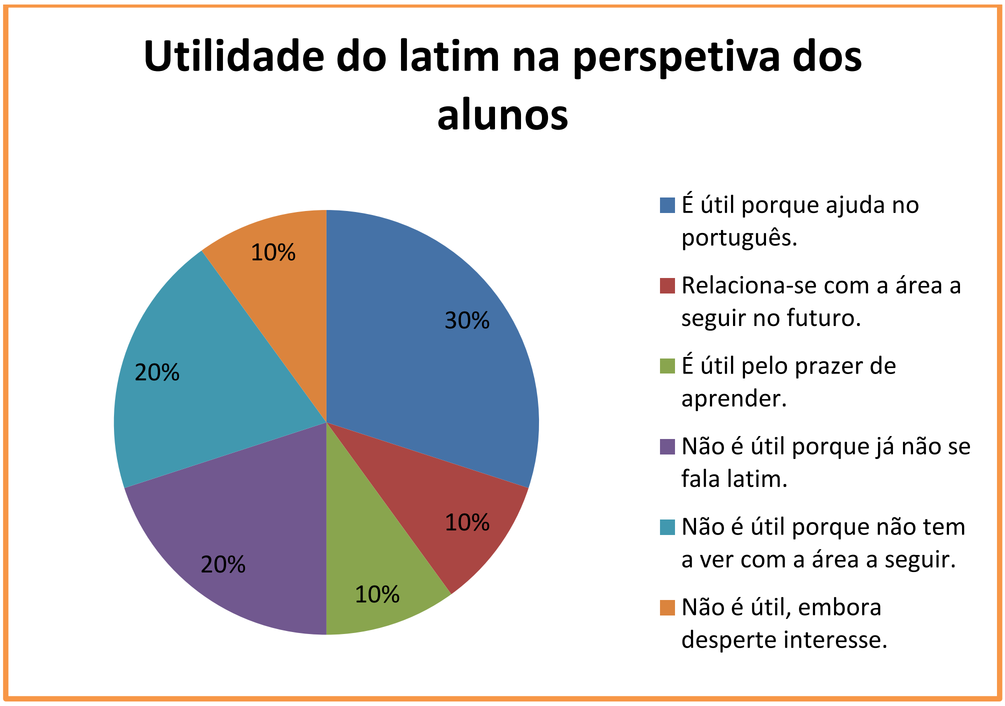


Gráfico 6

Apenas 34% dos membros da turma tencionam seguir estudos e continuar a sua formação após a conclusão do ensino secundário, identificando concretamente as áreas profissionais pretendidas: dois indicaram Comunicação Social; um, Estudos Clássicos e outro, Turismo ou Cozinha.



Gráfico 7

Ainda assim, quando questionada a respeito da importância da escola, a turma aponta diversos fatores que abonam não só a favor da instituição em si, como também da própria formação que proporciona. A escola é vista como: 1) uma mais-valia, uma garantia para o futuro (34% de respostas); 2) um local onde o espaço e o tempo proporcionam a aquisição de novos conhecimentos (25%); 3) uma instituição que possibilita obter formação profissional (17%).

À exceção de um aluno, que não respondeu, todos os outros sublinharam a importância da escola em termos cognitivos e em termos sociais.

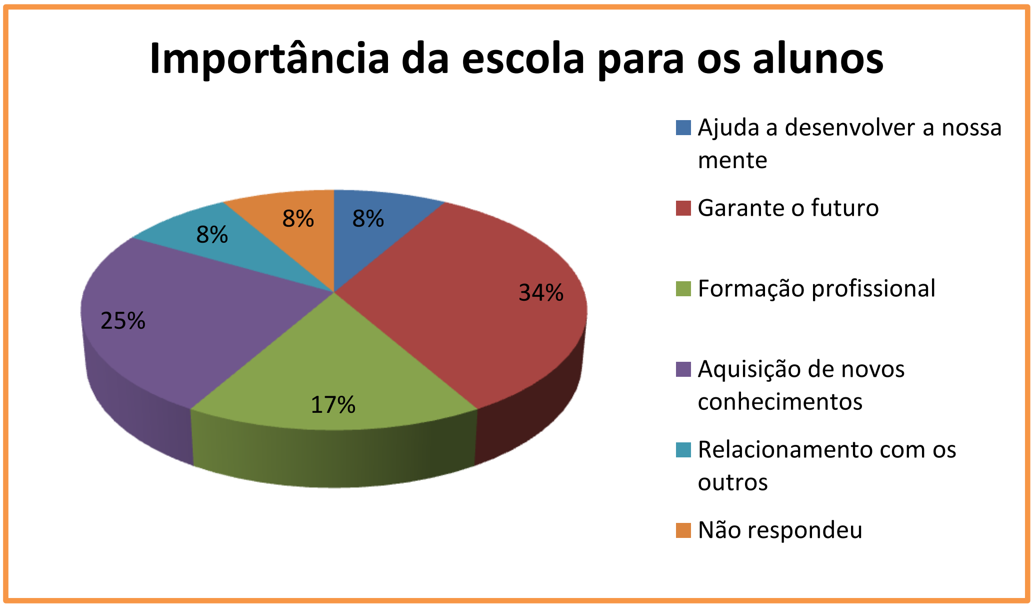


Gráfico 8

Capítulo 2 – Abordagem metodológica adotada

Segundo Maria do Céu Roldão, ensinar é «desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considera necessária»[47]. No entanto, a aprendizagem em sala de aula é um facto adquirido porque ocorre *apesar* do professor[48]. Assim, tendo em conta estas noções, coube-nos refletir sobre o método, procurando caminhos e meios (*meta – odos*), que, por um lado, sustentassem a nossa ação pedagógica, de acordo com os objetivos e as competências a que nos propusemos tendo em conta o programa da disciplina e a turma alvo, e que, por outro lado, suscitassem o interesse dos próprios alunos, motivando-os para a aprendizagem dos conteúdos da unidade didática. Como sublinha Emília Amor, «o método – mais rígido e pré-determinado – continua a situar-se na esfera do ensino e a pressupor processos de aprendizagem uniformes»[49].

O Programa de Latim A dá ênfase, como não podia deixar de ser, ao lugar primordial ocupado pelo texto escrito na sala de aula de Latim, defendendo que o estudo deverá iniciar-se sempre pelos testemunhos da época.

De facto, a aprendizagem do latim pressupõe um intenso contacto entre os alunos e o texto, que é a base do ensino da língua e da cultura latinas. As tarefas apresentadas aos alunos na sala de aula visam a leitura e a interpretação do código linguístico, a compreensão textual e a análise morfossintática, o que levará depois à completa descodificação da significação do texto e à sua consequente tradução.

A componente gramatical, sem a qual não é possível descodificar nitidamente o código linguístico, assume em latim uma importância singular.

[47] Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor.* Gaia: Fundação Manuel Leão, p. 18.
[48] Lindgren, H. (1977). *Psicologia na sala de aula: o professor e o processo ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, p. 327 (o sublinhado é do autor).
[49] Amor, E. (2003). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia.* Lisboa: Texto Editora, p. 32.

A gramática tem regras cuja apreensão passa pela compreensão e também pela memorização, sem as quais não é possível a aplicação em contexto. Também é necessário insistir no treino dos conteúdos gramaticais, para que essas bases criem raízes, que serão depois as infraestruturas de todo o conhecimento posterior. A própria especificidade da natureza do latim obriga o aluno a observar de perto as estruturas gramaticais que pertencem ao conhecimento implícito do funcionamento da língua, correlacionando as regras gramaticais da língua materna em função da explicitação e apreensão de novas estruturas como as da língua latina. Tal como aponta Isabel Solé, quando aprendemos, estamos a atribuir significado a um conteúdo concreto. Ou seja, só aprendemos se construirmos o nosso próprio conhecimento conceptual. Assim, «quando falamos da atribuição de significado estamos a falar de um processo que nos mobiliza a nível cognitivo, e que nos leva a rever e a apelar aos nossos esquemas de conhecimento, a fim de dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem»[50].

Claro que é preciso ter em conta o contexto em que atualmente se inserem os alunos da disciplina e a disciplina em si. Os que optam pelo Latim procuram o contacto com a cultura latina. Mas Latim é uma disciplina que não prima apenas pela vasta cultura, mas também pela literatura, o que nos leva de novo à questão de o texto ser o ponto central da aula de Latim, a par da descodificação do seu código linguístico. E, quer queiramos ou não, a vivência quotidiana da época em que vivemos valoriza a facilidade, a acessibilidade e a rapidez. Os alunos, face a uma disciplina em que a cultura não está ao alcance de um clique e cujo próprio saber depende de um processo moroso e de um estudo rotineiro, ficam facilmente desmotivados.

Tentámos, por isso, motivar a turma para uma aprendizagem progressiva do conteúdo gramatical que nos coube lecionar, a oração subordinada completiva infinitiva, seguindo, para isso, de perto as

[50] Solé, I. (2001). Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. Coll, C. *et alii*. *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Asa, p. 29.

sugestões metodológicas gerais do Programa de Latim A do 10.º ano, segundo o qual: «(…) toda a metodologia será centrada nas aprendizagens, no aluno, nos métodos, no desenvolvimento de capacidades. Deve assentar não num conhecimento "todo feito" pelo professor, mas predominantemente descoberto pelo aluno, através da análise e da reflexão, partindo de conhecimentos anteriores para novos conhecimentos e tendo o professor como apoio de uns e de outros, como orientador e como guia»[51].

Esta metodologia defendida no Programa leva-nos às teorias da aprendizagem através da descoberta (defendidas por Bruner) que propõem apresentar aos estudantes informações e materiais de estudos não estruturados, convidando-os a organizar esses materiais pela definição de critérios. Por outro lado, as teorias do ensino expositivo (desenvolvidas, entre outros, por Ausubel) salientam a enorme quantidade de tempo necessário a uma aprendizagem baseada na descoberta e sugerem, como alternativa, que se apresentem aos estudantes materiais já organizados, insistindo na importância de ensinar explicitamente conceitos abstratos e na relação entre as novas informações e outras já adquiridas e estruturadas cognitivamente[52]. É nesta linha que Ramiro Marques defende a distinção entre a aprendizagem por descoberta pura e a aprendizagem por descoberta orientada: «no primeiro caso, o aluno atinge os conhecimentos sem qualquer ajuda do professor. No segundo caso, o professor orienta, isto é, fornece pistas e dá indicações quando o aluno não sabe como continuar»[53].

Assim, partindo destas teorias pedagógicas, bem como das coordenadas estabelecidas pelo Programa da disciplina, nomeadamente da ativação de conhecimentos prévios para a aquisição de novos conhecimentos, foi concebida e explorada em sala de aula uma primeira ficha de trabalho que pretendeu ser, por um lado, o nosso teste

[51] Martins, I., Sardinha, L. & Silva, M. (2001a). *Programa de Latim A – 10.º ou 11.º ano – Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas.* ME: Departamento do E. S., p. 7.
[52] Serafini, M. (1991). *Saber estudar e aprender*. Lisboa: Presença, p. 215.
[53] Marques, R. (1983). *Mudar a Escola - Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 74.

diagnóstico, em que se solicitava a revisão e consolidação das orações subordinadas completivas, e, por outro lado, se introduzia a oração infinitiva em latim.

Com o intuito de estabelecer aquilo que C. Vasconcellos[54] designa como "uma metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula", procurámos estruturar as nossas aulas em três etapas diferentes: 1.º - mobilização para o conhecimento; 2.º- construção do conhecimento; 3.º - elaboração e expressão da síntese do conhecimento, utilizando para isso as nossas fichas de trabalho. Estas seguiram de perto a teoria de D. Girard[55] de que a motivação de quem estuda uma nova língua é condicionada por factores tais como: 1) interesse intrínseco dos textos propostos; 2) interesse pelo tipo de atividade proposta; 3) correlação aparente entre esta atividade e o fim último a ser atingido; 4) interesse que inspiram as formas de cultura representadas pela língua estudada, seja pela diferença, seja pela semelhança com a língua materna e 5) sentimento dos progressos realizados na utilização da língua que se aprende, sendo, em última instância, a performance (e não a competência) o que mais interessa ao aluno.

Assim, os materiais concebidos pretenderam, pela sequência contextualizada de exercícios, estimular para a apreensão dos conteúdos visados pela unidade de ensino. Assumindo a forma de fichas de trabalho dirigidas, os instrumentos de ensino disponibilizados aos alunos convidam a resolver, individualmente ou a pares, conforme o tipo de exercícios, tarefas dirigidas[56]. O professor só intervirá quando solicitado ou quando se apercebe de que o aluno não é capaz de avançar. O estudante encontra, desta forma, espaço, dentro da sala de aula, para progredir na aprendizagem e na prática do latim, tornando-se autónomo para resolver os problemas, à medida que vai avançando ao longo dos

[54] Vasconcellos, C., *op. cit.*, p. 56.
[55] Girard, D. (1975). *Linguística Aplicada e Didática das Línguas* (2a ed.). Lisboa: Estampa, pp. 36-37.
[56] Nérici, I. (1960). *Introdução à Didática Geral*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura., p. 303.

diferentes exercícios. Sabe, porém, que, caso seja necessário, o professor está ali para o orientar.

Esta foi, de facto, a nossa maneira de estar em aula e de promover, junto dos alunos, o tempo para o estudo do latim, para que a turma pudesse pensar as questões enquanto problemas a solucionar, fomentando, assim, a sua autonomia na determinação de estratégias a utilizar para cada caso específico. Os alunos foram convidados a resolver, primeiro no seu lugar, os exercícios propostos, individualmente ou a pares, submetendo-os depois à correção no quadro. Esta técnica da tarefa dirigida[57] leva os alunos a refletirem, por um lado, individualmente ou em grupo, sobre as instruções escritas e, por outro, sobre a observação e a repetição dos exercícios numa prática constante em diferentes contextos, o que favorece a memorização dos conteúdos apresentados e a mecanização na atuação face ao seu tratamento.

Imídeo Nérici[58] aponta os diferentes métodos quanto à forma de raciocínio: o dedutivo, em que se parte do geral para o particular; o indutivo, do particular para o geral; e o analógico ou comparativo, em que o particular nos leva a comparações por semelhança. Utilizámos, nas nossas aulas de Latim, ambos os métodos, embora a indução nos pareça, de facto, o mais apropriado aos objetivos do ensino da disciplina. Como sublinha Maria do Céu Faria, «a indução, que conduz à generalização e à abstracção, vai ser prolongada pela dedução, que regressa ao particular, através de exercícios da aplicação dos conhecimentos induzidos»[59].

Além destes, há ainda o método intuitivo. Opondo-se diretamente ao método simbólico ou verbalístico, ele reflete-se na utilização de meios para a concretização da aula. Neste sentido, podemos dizer que as nossas aulas seguiram o método intuitivo ao implementar o recurso contínuo a

[57] Nérici, I., *op. cit.*, p. 303.
[58] Nérici, I., *op. cit.*, p. 228.
[59] Faria, M., *op. cit.*, pp. 70-71.

materiais didáticos que dirigiam o aluno para a concretização da aprendizagem visada[60].

De acordo com E. M. Anthony[61], «as técnicas devem corresponder ao método que, por sua vez, se baseia numa determinada abordagem». Acrescenta Emília Amor[62] que a técnica é de ordem instrumental e pode ser usada quer para ensinar, quer para aprender.

Quanto ao modo de dar aulas, alternámos entre a "exposição dialogada" e a "exposição provocativa"[63]. A primeira é uma forma de interação com a turma, procurando não só dar a contextualização necessária às aulas mais expositivas (como foi o caso, por exemplo, da 1ª e 3ª aulas), mas principalmente obter o *feedback* dos alunos. O segundo modo tem mais a ver com a dinamização da própria aula. Houve momentos da nossa exposição em que dissemos o oposto daquilo que queríamos dizer, acentuando expressivamente cada frase, levando os alunos a reagir, "espicaçados" pelo erro.

Procurámos, basicamente, estabelecer um bom clima na sala de aula, quer de uma forma, quer de outra, para que a turma se sentisse à vontade para participar voluntariamente nas atividades propostas e na sua correção, ultrapassando, desse modo, qualquer receio que pudesse ser despontado, quer pela insegurança do saber, quer por falta de confiança na professora estagiária.

Apresentamos a classificação das aulas seguindo as indicações de I. Nérici sobre os tipos de aula[64], as técnicas de ensino[65], o método utilizado[66] e as fases do ensino por unidades[67]. Estas fases seguem a estrutura proposta no "Plano das Unidades Didáticas" de Henry C. Morrison. Este investigador defende a existência de cinco passos formais para a aprendizagem: 1) fase da exploração; 2) fase de

[60] Nérici, I., *op. cit.*, p. 230.
[61] Anthony, E. M. (1964), citado em D. Girard (1975, p. 43).
[62] Amor, E., *op. cit.*, p.32.
[63] Vasconcellos, C., *op. cit.*, pp.111-112.
[64] Nérici, I., *op. cit.*, pp. 142ss..
[65] Nérici, I., *op. cit.*, pp. 258ss..
[66] Nérici, I., *op. cit.*, pp. 228-229.
[67] Nérici, I., *op. cit.*, pp. 240-242.

apresentação; 3) fase da assimilação; 4) fase de organização e 5) fase da recitação.

⇨ 1ª aula – FASE DE EXPLORAÇÃO

- ✓ Aula de sondagem
- ✓ Técnica de ensino privilegiada: expositiva + técnica da redescoberta + técnica de diálogo + técnica da tarefa dirigida
- ✓ Método utilizado: indutivo

Objetivos:

- Sistematizar as orações subordinadas completivas em português;

- Partir do conhecimento implícito do português para o mesmo conteúdo em latim, estabelecendo pontos de contacto;

- Identificar as características da oração infinitiva.

Atividades propostas:

1) Realização da Ficha de Trabalho I em diferentes etapas: primeiramente, resolução conjunta em turma; seguidamente, resolução individual ou a pares e depois, novamente em conjunto.

Material: Ficha de Trabalho I

Recursos: Quadro preto; giz; fotocópias e lápis.

⇨ **<u>2ª aula</u> – FASE DE APRESENTAÇÃO**

- ✓ Aula de exercícios
- ✓ Técnica de ensino privilegiada: expositiva + técnica de diálogo + técnica da tarefa dirigida
- ✓ Método utilizado: dedutivo

Objetivos:

- Ler o texto de forma funcional para apreender o sentido global.
- Analisar a morfossintaxe do texto em latim apresentado;
- Identificar as orações infinitivas presentes no excerto;
- Mobilizar os diferentes conhecimentos morfossintáticos para traduzir com coerência.

Atividades propostas:

1) Correção do TPC;
2) Leitura do texto adaptado da obra *De Oratore* de Cícero (manual p. 45);
3) Exploração da temática partindo de vocabulário (re)conhecido;
4) Análise e tradução do texto proposto.

Material: Ficha de Trabalho II

Recursos: Quadro preto; giz; fotocópias e lápis.

⇨ **<u>3ª aula</u> – FASE DE APRESENTAÇÃO**

- ✓ Aula de apresentação de matéria
- ✓ Técnica de ensino privilegiada: expositiva + técnica da redescoberta + técnica da tarefa dirigida
- ✓ Método utilizado: indutivo / dedutivo

Objetivos:

- Compreender e aplicar os conhecimentos gramaticais na retroversão.
- Mobilizar e relacionar conhecimentos gerais de cultura e civilização romanas.
- Situar a obra *Pro Archia poeta* no tempo, espaço e género literário.

Atividades propostas:

1) Correção do TPC;

2) Visualização de um *PowerPoint* que contextualiza a vida de Cícero na sociedade romana e apresenta a sua obra *Pro Archia poeta*.

3) Realização individual da Ficha de Trabalho III, com a análise do primeiro excerto do discurso (VIII, 18).

Material: Ficha de Trabalho III

Recursos: Computador; projetor; tela; edição bilingue (com tradução portuguesa) de *Pro Archia poeta*; quadro preto; giz; fotocópias e lápis.

⇨ **4ª aula – FASE DE ASSIMILAÇÃO**

- ✓ Aula de exercícios
- ✓ Técnica de ensino privilegiada: expositiva + técnica de diálogo + técnica da tarefa dirigida
- ✓ Método utilizado: dedutivo / indutivo

Objetivos:

- Inferir informação a partir do que é apresentado;
- Ler o texto de forma funcional para apreender o sentido global**;**
- Mobilizar os diferentes conhecimentos morfossintáticos para traduzir com coerência.

Atividades propostas:

1) Correção do TPC;

2) Realização da Ficha de Trabalho IV a pares.

Material: Ficha de Trabalho IV

Recursos: Quadro preto; giz; fotocópias e lápis.

⇨ 5ª aula – FASE DE ASSIMILAÇÃO

- ✓ Aula de apresentação de matéria e de exercícios
- ✓ Técnica de ensino privilegiada: expositiva + técnica de diálogo + técnica da tarefa dirigida
- ✓ Método utilizado: dedutivo / indutivo

Objetivos:

- Ler o texto de forma funcional para apreender o sentido global**;**

- Mobilizar os diferentes conhecimentos morfossintáticos para traduzir com coerência.

- Apelar à observação e à atividade indutiva dos alunos.

Atividades propostas:

1) Conclusão da Ficha de Trabalho IV e sua correção;

2) Leitura, análise e tradução de um excerto de *Pro Archia poeta* (VII, 15).

Material:

Ficha de Trabalho IV

Ficha de Trabalho V

Recursos: Quadro preto; giz; fotocópias e lápis.

⇨ <u>6ª aula</u> – FASE DE ORGANIZAÇÃO

- ✓ Aula de verificação
- ✓ Técnica de ensino privilegiada: técnica catequética
- ✓ Método utilizado: dedução

Objetivos:

- Tomar consciência das próprias dificuldades.

- Analisar, refletir e trabalhar a partir das correções apresentadas.

Atividades propostas:

1) Correção do exercício de avaliação;

2) Proposta de nova ficha de trabalho com incidência nas principais dificuldades manifestadas pela turma.

Material:

Ficha de Trabalho VI

Ficha de Trabalho VII

Recursos: Quadro preto; giz; fotocópias e lápis.

Capítulo 3 - Estratégias de ensino utilizadas na intervenção

Na nossa intervenção didática não tivemos apenas em conta a metodologia, mas também as estratégias de ensino. Como sublinha Emília Amor[68], «(…) não é possível definir uma estratégia pedagógica sem uma selecção e uma organização criteriosas de actividades e recursos, a desenvolver quer por parte dos docentes quer dos aprendentes, num contexto e num tempo precisos». Assim, este capítulo foi estruturado em subcapítulos que traduzem essas estratégias pensadas no contexto da nossa intervenção pedagógica.

3.1.1. A escolha dos textos

Na preparação da nossa unidade didática, procurámos, por um lado, selecionar excertos que apresentassem o conteúdo específico que iríamos trabalhar (a oração infinitiva) e que, por outro lado, se adequassem aos conhecimentos efetivos da turma.

Optámos por começar por uma adaptação de um passo da obra *De Oratore* de Cícero (LXVIII, 276) realizada pelos autores do manual utilizado pela turma[69]. Decidimos apresentar este texto pelo facto de o considerarmos na mesma linha dos restantes até então trabalhados nas aulas. A ocorrência de várias formas verbais no modo conjuntivo, que os alunos ainda desconheciam, pareceu-nos tornar desaconselhável a utilização do passo original. O texto adaptado acabou por funcionar muito bem, uma vez que o seu pendor cómico aligeirou a aula e motivou os alunos para as leituras seguintes.

Com exceção deste primeiro texto, os restantes são excertos de *Pro Archia poeta*, selecionados para trabalhar a oração infinitiva, mas ao

[68] Amor, E., *op. cit.*, p. 31.
[69] Borregana, A. & Borregana, A., *op. cit.*, p. 45.

mesmo tempo adequados ao nível de conhecimentos da turma, ao tempo disponível, ao tema do programa da disciplina e ao ano de escolaridade.

Optámos por não apresentar os excertos escolhidos pela ordem em que figuram no discurso de Cícero, mas por ordem crescente de dificuldade: VIII, 18; IV, 8; VII, 15; XII, 32 e VI, 12[70].

O penúltimo texto, por considerarmos ser o mais inacessível de todos, foi apresentado, na Ficha de Trabalho VI, com duas traduções, uma literal (elaborada por nós) e outra literária[71].

Todos os excertos selecionados foram apresentados com uma pequena introdução.

3.1.2. Estratégias de leitura

Conforme as indicações metodológicas do Programa de Latim, a leitura de qualquer um dos textos foi precedida de uma breve introdução. Após esta, foi pedido aos alunos que praticassem uma primeira leitura individualmente e em silêncio. Depois, avançou-se para a leitura em voz alta, realizada primeiro pela docente estagiária e depois repetida pelos alunos.

Mais do que apurarmos a correção fonética com que os alunos liam o latim, pretendíamos que, com as várias etapas de leitura, a turma apreendesse o sentido global do texto. Procurámos ler funcionalmente, partindo do geral para o particular, isto é, «ler o texto de forma funcional, partindo da apreensão do sentido global para a compreensão de aspectos particulares»[72]. E, depois, vice-versa, levando os alunos a reconhecerem o vocabulário já conhecido e cedendo, noutras palavras, o significado para que se descortinasse o sentido do texto.

---

[70] Cf. anexo 1 - 1.3, pp. 103-104.
[71] Gonçalves, M., *op. cit.*, p. 71.
[72] Martins, I. *et alii*, 2001a, p. 9.

Procurámos também «apelar constantemente à observação e à atividade indutiva do aluno», para motivar para a atividade de análise e tradução do texto[73].

3.1.3. Estratégias de análise e exploração de texto

Tal como é referido no Programa de Latim[74], «só depois da compreensão global se pode passar à análise do texto e à sua exploração nos aspectos linguístico e cultural, a caminho de uma compreensão mais profunda».

É indiscutível a importância do diálogo com a turma a respeito do texto, ainda antes da sua análise e tradução[75]. Foi, de facto, o que procurámos ter em conta nas aulas, sempre com o auxílio dos materiais didáticos preparados. Foram contempladas, por isso, questões de orientação na análise de texto, que ajudassem o aluno no trabalho de tradução, e também questões mais amplas para abordar a cultura de uma forma geral, permitindo a estruturação de pontes entre vários conhecimentos aprendidos noutras disciplinas, como Português ou Filosofia.

Segundo Maria do Céu Faria, não só é da mais «alta importância a exploração vocabular com base na etimologia, numa preocupação constante de aproximação com o português, sem excluir uma referência discreta, de vez em quando, a outras línguas românicas, sobretudo o francês, disciplina curricular»[76], como também é recomendável observar uma palavra «(…) procurando *desmontá-la* para lhe encontrar o sentido através da etimologia e dos elementos que a constituem, (…) ler metodicamente um período para lhe compreender a estrutura e tentar, no contexto, *descobrir* a significação das palavras desconhecidas!»[77].

---

[73] Martins, I. *et alii*, 2001a, p. 8.
[74] Martins, I. *et alii*, 2001b, p. 13.
[75] Faria, M., *op. cit.*, p. 85.
[76] Faria, M., *op. cit.*, p. 81.
[77] Faria, M., *op. cit.*, pp. 82-83.

Inevitavelmente, a estratégia utilizada na análise e exploração textual incidiu naquilo que Fernando Lemos designou por "gramática do texto":

> *Parte-se do postulado de que num texto coerente, as frases e as subdivisões das frases estão subordinadas à coerência do texto, que se considera como unidade linguística. Partindo de factores notórios e facilmente detectáveis, delimitamos o texto em segmentos, nem sempre necessariamente sequenciais. Tentamos também encontrar uma orientação temática que leve à compreensão geral, sem atingir minuciosamente todos os segmentos. Este movimento de compreensão da totalidade do texto para os segmentos definidos, não exclui eventualmente que se aprofundem alguns pormenores.* [78]

Por não ser possível realizar uma análise gramatical pormenorizada e exaustiva de todo o texto, incidimos apenas na descrição das estruturas linguísticas que constituíam o objeto visado na nossa unidade didática.

3.1.4. Estratégias de tradução

Como estratégia não só de análise, mas também de tradução, optámos por fornecer, nas fichas de trabalho distribuídas, para além do excerto, questões para facilitar a interpretação e compreensão do texto.

Manifestando grandes dificuldades na disciplina, a turma não deixou de participar ativamente na construção da aula, respondendo às questões de análise propostas pela Ficha de Trabalho que, em cada aula, procurava guiar e direcionar o estudo (técnica da tarefa dirigida). Contudo, no momento da tradução, revelava-se, por vezes, insegura e, momentaneamente, a sua participação voluntária e ativa desaparecia. Tivemos, por isso, de adotar em aula um outro tipo de metodologia que ajudasse os alunos a desbloquear face à tradução, para que pudessem superar com sucesso a tarefa.

Procurando incentivar a sua participação, voltámos à análise e reescrevemos no quadro os excertos propostos, colocando as palavras na ordem da língua materna (SVO), desmontando o típico processo da

[78] Lemos, F. (2005). *Didáctica das Línguas Clássicas: programa, conteúdos e métodos*. Relatório para Provas de Agregação no 1º Grupo da FLUL. Lisboa: Colibri, p. 62.

tradução latina, para depois voltar a construir o texto e obter uma versão adequada.

Não foi, de facto, uma metodologia diferente da que é preconizada pelo Programa de Latim: «levar o aluno a expressar, numa tradução literal, correcta e inteligível, a mensagem do texto. (…) Estimular e conduzir o aluno a uma tradução elaborada»[79]; «começar-se-á por uma tradução literal, tendo em conta a estrutura da frase latina e a adaptação à estrutura da frase portuguesa. A reflexão sobre o sentido do texto e a adequação do vocábulo ao contexto permitirão o aperfeiçoamento progressivo da tradução»[80].

3.1.5. Estratégias de aquisição linguística

Quando, na primeira aula, optámos por aplicar a Ficha de Trabalho I[81], tínhamos em mente a revisão de noções básicas da oração subordinada completiva em português, como ponto de partida, e a oração infinitiva e suas características em latim, como meta.

No contexto educativo, o conhecimento explícito da língua assume uma importância nuclear. Como refere Inês Duarte, «ensinar gramática é desenvolver a consciência linguística dos alunos, através de um trabalho de explicitação e sistematização do conhecimento da língua que, partindo do nível de desenvolvimento linguístico já atingido pelos alunos, os prepare para novas aprendizagens»[82]. Foi isso que pretendemos, ao dividir a ficha em três momentos distintos: o primeiro, dedicado à revisão do português, levando os alunos a observar exemplos e a trabalhar com eles, modificando-os, para reconhecerem um padrão de comportamento, chegando, depois, eles próprios às suas conclusões, ou seja, às noções dos conceitos. De seguida, foi apresentada, de forma direta, a oração infinitiva

[79] Martins, I. *et alii*, 2001a, p. 9.
[80] Martins, I. *et alii*, 2001b, pp. 13-14.
[81] *Vide* anexo 2 – 2.2., pp. 107ss.
[82] Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Porto: Areal, p. 112.

em latim, reconhecendo as semelhanças em relação ao que já se tinha visto em português, mas sublinhando nomeadamente o facto de apresentar o sujeito no acusativo. Na última etapa, procurou-se sedimentar estes novos conhecimentos pela sua aplicação no contexto de retroversão, subscrevendo que «exercícios adequados e variados ajudarão a compreender e a memorizar estruturas linguísticas fundamentais no latim e no português»[83].

[83] Martins, I. *et alii*, 2001b, p.13.

Capítulo 4 - Apresentação das situações, tarefas e materiais de ensino utilizados

4.1. Situações de ensino

As situações de ensino dividiram-se em dois momentos específicos: o trabalho dirigido em sala de aula e os trabalhos de casa. O trabalho efetuado na escola foi distribuído por seis aulas de 90 minutos: cinco delas foram dadas em sequência; a última foi lecionada alguns dias após a quinta intervenção.

O objetivo comum a todas as situações de ensino foi a abordagem da oração infinitiva em vários contextos para que os alunos fossem capazes de a identificar e de a aplicar depois em retroversões. No entanto, houve outros objetivos que também estiveram presentes na nossa unidade, tais como a compreensão, a análise e a tradução de excertos da obra, na sua dupla vertente literária e cultural.

Para o desenvolvimento das situações de ensino proporcionadas, seguimos de perto o modelo "evento instrutivo" de Gagné: primeiro, conquista-se a atenção (*captatio beneuolentiae*); de seguida, informa-se o aluno a respeito dos objetivos; depois, é necessário estimular a memória sobre pré-requisitos aprendidos e apresentar material de estímulo, proporcionar guias de aprendizagem, facilitar o resultado, proporcionar *feedback* sobre a correção/ incorreção do trabalho realizado ou "*performance*", avaliar o seu rendimento ou resultado e intensificar a retenção e o *transfert*[84].

A primeira situação de ensino, na 1ª aula da nossa intervenção letiva, teve, por um lado, um carácter diagnóstico, de revisão dos conhecimentos prévios dos alunos, e, por outro lado, apresentou um carácter expositivo, porque nela se explicitou como se constrói e identifica a oração completiva infinitiva em latim.

[84] Zabalza, M., *op. cit.*, pp. 142-143.

Na segunda situação de ensino, apresentou-se uma ficha que incidia na matéria anteriormente apresentada para que se aplicasse o conteúdo gramatical lecionado.

A terceira aula contemplou uma atividade de visualização de uma sequência de diapositivos que pretendeu dar a conhecer aspetos culturais relacionados com a unidade do programa (a organização social), na qual se enquadraram as nossas intervenções.

As últimas aulas da nossa prática letiva primaram pelo diálogo suscitado em sala de aula para esclarecer as dúvidas na realização das tarefas.

Pretendeu-se também propiciar algumas situações de ensino em horário extracurricular, com a marcação pontual de trabalhos de casa. A última ficha de trabalho enviada para casa foi o exercício contabilizado para efeitos de avaliação sumativa. A correção deste exercício, na 6.ª aula, propiciou outra situação de ensino, em que, face à exposição das dúvidas, se pretendeu oferecer aos alunos uma nova oportunidade de as esclarecer. Foi então distribuído um novo exercício, desta feita de remediação, para reforçar a aprendizagem da matéria gramatical lecionada.

4.2. Tarefas de ensino

Foram propostas, para trabalho em sala de aula, diferentes atividades: leitura, tradução, retroversão, exercícios de língua (análise morfossintática, relação etimológica) e de cultura, apresentados em diferentes formatos (exercícios de resposta direta, de correspondência, de escolha múltipla, de preenchimento de espaços) e correção dos trabalhos de casa (tradução e retroversão de frases forjadas e palavras cruzadas). Idênticas foram as tarefas propostas no exercício final, apresentado com o objetivo de recolher dados para avaliação sumativa: identificação morfológica, declinação, relação etimológica, retroversão e confronto da peroração de *Pro Archia poeta* com os excertos anteriormente estudados.

4.3. Materiais de ensino

Miguel Zabalza[85] refere que toda a tarefa didática tem um conteúdo e um aspeto formal. O aspeto formal das nossas aulas transparece nas fichas de trabalho (I – VII)[86]. Estas funcionaram como roteiros das situações de ensino-aprendizagem com diferentes atividades de enriquecimento. Procurámos, assim, não só motivar os alunos para o estudo da matéria exposta, mas também facilitar a sua compreensão.

Para a elaboração destes materiais, considerámos todos os níveis da taxonomia de Bloom, que assenta na medição de comportamentos e processos cognitivos dos níveis de conhecimento (recordar factos, termos, noções e princípios), de compreensão, de aplicação, de análise, de síntese e de apreciação crítica. De facto, esta reflete-se naquela que é considerada a taxonomia de perguntas de Sanders[87], baseada no conhecido modelo de Bloom, e que também tivemos em linha de consideração na elaboração das fichas de trabalho.

Contemplamos, na seguinte descrição dos materiais de ensino concebidos, a estrutura, os objetivos visados, os conhecimentos pressupostos e a bibliografia consultada.

4.3.1. Ficha de Trabalho I[88]

A primeira ficha de trabalho é constituída por três partes distintas. Do exercício 1 ao 5, as perguntas encadeiam-se para explorar os conhecimentos prévios de língua materna (segundo a taxonomia de perguntas de Sanders, a primeira parte é constituída por perguntas de memória ou reconhecimento). Partimos do pressuposto de que os alunos sabiam: distinguir uma frase simples de uma frase composta; identificar uma oração subordinante e uma oração subordinada; reconhecer uma

[85] Zabalza, M., *op. cit.*, p. 118.
[86] Remetemos para os respetivos anexos das fichas de trabalho.
[87] Zabalza, M., 2003, pp. 232-233.
[88] *Vide* anexo 2 – 2.2., pp. 107ss.

oração completiva e nomear alguns verbos introdutores da oração completiva.

O exercício 6 introduz as orações completivas infinitivas em latim. A questão 7 serve apenas para sistematizar a informação acerca da estrutura linguística em estudo. Os exercícios 8 (de tradução de uma frase forjada), 9 e 10 (retroversão) são perguntas de aplicação, que propõem ao aluno identificar e usar essa estrutura apreendida, tendo em conta o contexto.

Para conceber esta ficha de trabalho apoiámo-nos didaticamente quer nas gramáticas de língua portuguesa, quer nas de língua latina.

4.3.2 Ficha de Trabalho II[89]

A segunda ficha de trabalho apresenta o primeiro texto de Cícero a ser trabalhado em aula, devidamente acompanhado por uma introdução e por um glossário[90]. Os exercícios 1-5 promovem a análise de texto e a sua tradução. Segue-se um quadro informativo que pretende dar conta da diferença entre o infinitivo presente e perfeito, com exercícios de aplicação. A última proposta de trabalho é um exercício de retroversão para aplicar a oração completiva infinitiva, com vários tempos do modo infinitivo. Para terminar, apresentamos um quadro informativo com a referência ao infinitivo futuro (cuja ocorrência é menos frequente).

A bibliografia consultada foi Borregana & Borregana (2005), Almendra & Figueiredo (1996) e Ferreira (1996).

4.3.3. *PowerPoint*[91]

Composta por vinte e três diapositivos, a apresentação em *PowerPoint* "Cícero e a organização social" pretende dar a conhecer o autor e a sua

[89] *Vide* anexo 3 – 3.2., pp. 115ss.
[90] No nosso glossário, as palavras figuram por ordem alfabética e não por ordem de ocorrência como no vocabulário apresentado por A. Borregana e A. Borregana (2005, p. 45). Cf. anexo 3 – 3.4., pp. 119-120.
[91] *Vide* anexo 4 – 4.2., pp. 123ss.

obra *Pro Archia poeta* (no contexto temático "A Sociedade Romana e a sua Organização") e explorar noções como *ius ciuitatis* ou *cursus honorum*.

4.3.4. Ficha de Trabalho III[92]

A Ficha de Trabalho III propõe, na primeira parte, um exercício de escolha múltipla (sobre a matéria exposta na apresentação do *PowerPoint*) e outro para relacionar a temática abordada na aula de Latim com matérias de diferentes disciplinas.

A segunda parte da ficha centra-se na análise (exercícios 1-5) e na tradução do primeiro excerto apresentado da obra *Pro Archia poeta* de Cícero.

Esta ficha também apresenta um crucigrama (exercício 6), proposto como trabalho para casa.

Apoiámo-nos nas seguintes referências bibliográficas: Gonçalves (1999); Borregana & Borregana (1998) e Gaillard (1992). Também foram consultados as seguintes páginas na *Internet:* http://amartinho.home.sapo.pt/escola/latim/latim12/autores/proarchia.htm - (consultado a 17 de Outubro de 2012); http://www.arqnet.pt/portal/biografias/cicero.html - (consultado a 27 de Outubro de 2012).

4.3.5. Ficha de Trabalho IV[93]

Na Ficha de Trabalho IV procurámos uma forma diferente de abordar o excerto selecionado. Propõe-se inicialmente uma questão de escolha múltipla: mediante a observação de uma figura apresentada como o retrato de Marco Luculo (personagem a que Cícero alude no excerto a ser estudado), os alunos terão de indicar a ordem social a que pertence. A

[92] *Vide* anexo 4 – 4.3., pp. 131ss.
[93] *Vide* anexo 5 – 5.2., p. 138.

segunda questão versa sobre um complemento circunstancial presente no balão de fala que é atribuído a Marco Luculo na imagem da ficha. O exercício 3 é de correspondência entre os diferentes complementos circunstanciais e as respetivas formas de expressão em latim (preposição + caso). O exercício 4 é de retroversão. Pela alteração da ordem normal de trabalho em aula de latim (leitura, análise e tradução de um texto), procurámos incentivar os alunos para um trabalho aparentemente livre e descomprometido do texto latino. No entanto, após a retroversão do exercício 4, os alunos iriam obter uma frase com significado semelhante àquela que iriam analisar de seguida no texto de Cícero.

A segunda parte da Ficha de Trabalho IV apresenta perguntas de memorização e reconhecimento (1, 2, 4 e 5), em que se propõe a observação de vários compostos de *sum*; perguntas de pesquisa, em que se pede a consulta de algumas palavras no dicionário e a transcrição do seu enunciado e significado; perguntas de tradução e compreensão (6 e 7) e uma pergunta de análise (3), em que se pede a identificação de um complemento apresentado na primeira parte da ficha.

Para contextualizar melhor o excerto estudado, a ficha prossegue com a apresentação de um outro excerto do mesmo parágrafo e respetiva tradução. As perguntas que se seguem visam: identificar a figura a respeito de quem se fala; analisar diferentes ocorrências do modo infinitivo (como predicado de oração completiva infinitiva e na dependência do verbo *solere*, que se constrói com infinitivo); identificar um dos argumentos utilizados por Cícero na defesa e identificar palavras portuguesas etimologicamente relacionadas com alguns vocábulos do texto (*tabulas*, *corrumpi* ou *desiderare*).

Voltámos a ter presentes as obras de Gonçalves (1999), Almendra & Figueiredo (1996), Freire (1987) e, ainda, Ferreira (1996).

4.3.6. Ficha de Trabalho V[94]

Neste guião apresentámos um excerto de *Pro Archia poeta* com uma breve introdução e um glossário. Optámos por dividir o texto e trabalhar, nas perguntas 1 a 3, a primeira frase do excerto, propondo, no exercício 4, a análise e a tradução da segunda frase. A última questão (5) pretende que os alunos relacionem entre si os diversos excertos apresentados em aula.

A bibliografia de apoio é constituída por Gonçalves (1999), Watts (1965), Almendra & Figueiredo (1996), Freire (1987) e Ferreira (1996).

4.3.7. Ficha de Trabalho VI[95]

A Ficha de Trabalho VI foi concebida não só com um propósito formativo, mas principalmente sumativo, procurando dar conta, no fim da nossa unidade didática, da situação da turma face ao processo de aprendizagem. Foi nosso objetivo propor uma avaliação escrita que nos possibilitasse aferir o nível de conhecimentos apreendidos pelos alunos nas situações de ensino-aprendizagem proporcionadas pelo nosso projeto.

Este exercício final de avaliação foi distribuído na 4ª aula da nossa intervenção letiva, no dia 22 de janeiro, com a indicação expressa de que a turma o deveria entregar à Professora Cooperante no dia 25 de janeiro. Os alunos teriam três dias para trabalharem a ficha em casa com acesso a todos os recursos disponíveis (dicionário, gramática, manual, etc.). O exercício foi lido em voz alta pela professora estagiária na aula em que foi distribuído, para antecipar e dissipar eventuais dúvidas que pudessem surgir a respeito do que era pedido. A correção seria realizada na semana seguinte, mais precisamente no dia 29 de janeiro.

A Ficha de Trabalho VI é constituída por duas folhas. Na primeira, figura um excerto da peroração de *Pro Archia poeta* com duas traduções, uma literal, outra literária. A dificuldade do texto apresentado levou-nos a

[94] *Vide* anexo 6 – 6.2., pp. 146ss.
[95] *Vide* anexo 7 – 7.2., pp. 151ss.

considerar esta opção, não propondo, assim, o habitual exercício de tradução.

A segunda folha apresenta exercícios (de morfologia e sintaxe, retroversão e relação etimológica) similares aos de qualquer prova sumativa - questões de seleção e de construção, em que é necessário responder de forma sucinta, tendo em conta todos os conteúdos gramaticais até então lecionados.

A maior parte das questões são itens de resposta restrita, como a identificação de casos e funções sintáticas, a classificação de verbos e a declinação no singular de uma expressão ocorrente no texto. A última questão é de seleção: pretende-se que os alunos associem dois vocábulos da língua portuguesa a diferentes étimos latinos.

Dois dos exercícios da prova vêm na sequência do trabalho desenvolvido na nossa intervenção letiva. A primeira questão, de resposta extensa e aberta, propõe que os alunos relacionem o assunto do texto com os excertos estudados nas aulas precedentes. Para efeitos de avaliação ter-se-ia em conta não só a expressão escrita em português, como também os conteúdos lecionados no âmbito da cultura e da literatura. A outra questão é de resposta restrita e direcionada para a matéria gramatical abordada nas nossas aulas: uma frase para retroverter utilizando a oração infinitiva.

Nesta Ficha de Trabalho VI, cotada para 200 pontos, os exercícios 1, 5 e 6 foram aqueles a que atribuímos maior pontuação: as questões 1 e 5, por se relacionarem diretamente com a matéria lecionada na nossa unidade didática; a questão 6, por evidenciar a relação entre o latim e o português.

Foi consultada a mesma bibliografia do material precedente.

4.3.8. Ficha de Trabalho VII[96]

As dúvidas e falhas evidenciadas pelos alunos na resolução da Ficha de Trabalho VI deram azo a um novo exercício de reorientação da aprendizagem. Na mesma aula em que se fez a correção do exercício de avaliação, distribuímos uma nova proposta de análise e tradução de um pequeno excerto de *Pro Archia poeta* (VI, 12). As perguntas de análise vão do item 1 ao 4. No exercício 5, é pedida a tradução e, por fim, na questão 6, propõe-se uma retroversão. O nosso sublinhado vai para a apresentação gráfica deste exercício, que pretende ilustrar a impossibilidade de se retroverter a conjunção "que", uma das maiores dificuldades dos alunos detetada na correção da retroversão da ficha anterior.

4.4. Recursos utilizados

Os recursos utilizados na implementação destes materiais em sala de aula foram: quadro preto e giz; fotocópias das fichas de trabalho; caneta e lápis; computador, projetor e tela.

Os dicionários de Latim-Português e de Português-Latim também foram consultados.

Apesar de ter sido pensada, na nossa intervenção, a utilização sistemática do dicionário, tal não se verificou por termos optado em algumas aulas (na segunda e na quinta) por apresentar, na própria ficha de trabalho[97], o vocabulário dos textos propostos para análise.

O facto de a turma não estar acostumada ao uso frequente do dicionário em sala de aula levou-nos a fornecer o vocabulário, tendo também em conta o pouco tempo disponível para pôr em prática a unidade didática. Procurámos, assim, tornar mais acessível o texto, para

[96] *Vide* anexo 7 – 7.5., p. 156.
[97] Opção tomada nas Fichas de Trabalho II e V.

que os alunos se sentissem mais motivados para efetuar os diferentes trabalhos propostos.

Tendo em conta a acessibilidade de alguns dos excertos apresentados, nem sempre cedemos um glossário. Foram propostos exercícios de análise da composição de palavras latinas (para chegar ao seu significado) e de pesquisa de termos no dicionário (para ajudar a entender a importância de uma leitura atenta deste recurso[98]).

Pelo facto de a turma se encontrar a frequentar o último ano da disciplina de Latim (cujo exame final pressupõe o uso do dicionário para a realização da tradução e não só), a prática de utilização deste instrumento de trabalho seria, com certeza, bem-vinda. No entanto, dispondo nós de tão pouco tempo para lecionar e tendo em conta as dificuldades dos alunos, optámos por não promover na aula o uso do dicionário.

Segundo um estudo efetuado por M. Bensoussan[99], ficou demonstrado que o dicionário apenas é um recurso útil para estudantes com um nível avançado de aprendizagem de uma língua. O facto de estes conseguirem ter uma visão geral do texto, por se encontrarem num nível superior, leva a que saibam escolher melhor o sentido das palavras numa frase concreta. Esta capacidade não se manifesta em níveis mais básicos de aquisição de uma língua: por não conseguirem vislumbrar o sentido geral do texto, esses alunos acabam por cometer erros de seleção de vocábulos[100].

Não podemos, contudo, deixar de referir que, apesar de termos contemplado largamente a aquisição da gramática (da estrutura da oração infinitiva, em particular), não fomos insensíveis à aquisição do léxico

[98] É o caso da questão 4 da 2ª parte da Ficha IV, na qual se pede a transcrição do enunciado e do significado do verbo *opinari* para salvaguardar o possível desconhecimento da existência de verbos depoentes.
[99] Bensoussan, M. (1992). Learners' spontaneous translation in an L2 reading comprension task: vocabulary knowledge and use of schemata. In P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics*. New York: Macmillan, pp. 102-112.
[100] Como atesta comicamente Vergílio Ferreira, V. (1980-1981), *Conta-Corrente*, 3. Amadora: Bertrand, pp. 154-155.

latino[101], até porque acreditamos nos benefícios que o estudo do léxico pode trazer ao aprendente de uma língua, tal como Ángel, entre outros, defende:

> *(…) autores como Coseriu, Laufer o Benoussan han venido subrayando la importância del vocabulário en el aprendizaje de una lengua, sugiriendo en el caso del linguista rumano y de García-Hernández una aproximación a la didática del vocabulário desde el campo de la lexemática, en concreto, a partir de los procedimentos de formación de palavras (modificación, desarrollo y composición). De este modo, el léxico, que el alumno ve a veces como una masa caótica e indomable, se convierte poco a poco en algo cercano y manejable si se estudia de una forma organizada.*[102]

O mesmo advoga Maria do Céu Faria[103], apontando o dicionário como um empecilho se manejado cedo de mais:

> *os alunos têm de habituar-se a aprender vocabulário latino, como aprendem o de outras línguas. E só quando souberem encontrar a estrutura dum período e deduzir a função e, ao menos aproximadamente, a significação das palavras desconhecidas estarão aptos a servir-se com proveito do dicionário.*

No inquérito proposto à turma, na questão relativa ao uso do dicionário, averiguámos que 35% dos inquiridos têm dicionário e usam-no com frequência; 35% admitem não o ter, embora o consultem regularmente; 22% referem ter dicionário, mas não o usar com frequência. Assim, no que diz respeito à posse efetiva deste recurso, concluímos que a maior parte da turma o tem em casa para consulta (57%).

Em relação à utilização do dicionário, é elevado o número de respostas afirmativas (70%), embora tal prática nem sempre se evidencie no trabalho em aula.

[101] Cf. os exercícios 1 e 2 da 2.ª parte da Ficha de Trabalho IV (anexo 5 - 5.2., pp. 138ss.), nos quais se pretende trabalhar os compostos do verbo *sum*.
[102] Ángel, J. M. (2001). El Estudio del léxico latino: enfoques estadísticos y lexemáticos. *Estudios Clásicos*, n.º 119, pp. 105-106.
[103] Faria, M., *op. cit.*, p. 82.

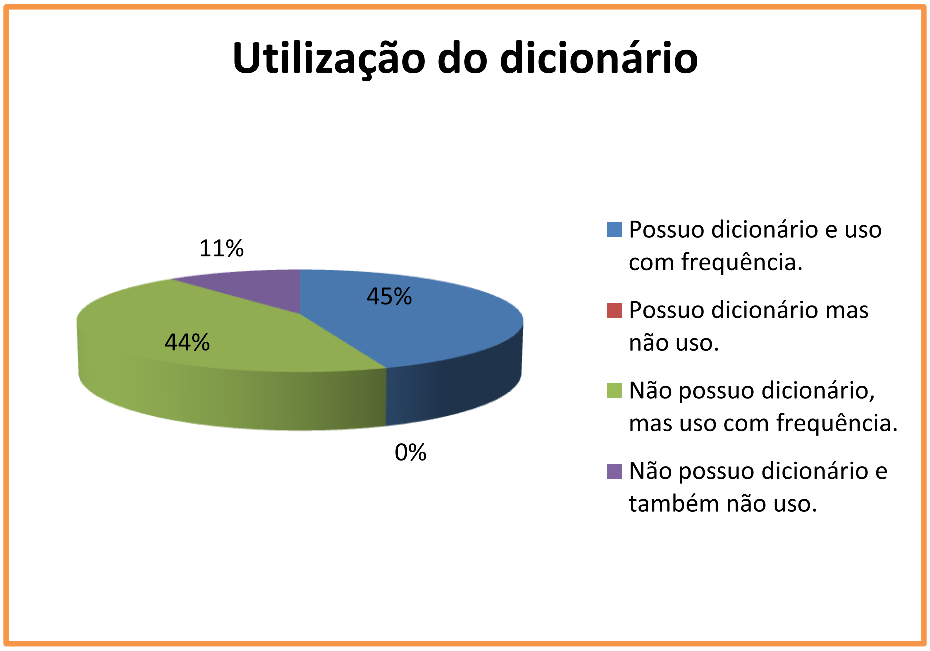

Utilização do dicionário
11%
45%
44%
0%
Possuo dicionário e uso com frequência.
Possuo dicionário mas não uso.
Não possuo dicionário, mas uso com frequência.
Não possuo dicionário e também não uso.

Gráfico 9

Capítulo 5 - Descrição sumária das aulas

5.1. 1.ª aula (*vide* anexo 2)

Lições n.º 80 e 81 | 15 de janeiro de 2013 |

Sumário: Resolução de uma ficha de trabalho sobre a oração infinitiva.

Deu-se início à primeira aula fazendo uma breve introdução à unidade didática. A lição começou com a escrita do sumário no quadro. Este foi sempre escrito no início de cada aula para que funcionasse para os alunos como uma apresentação prévia da matéria a abordar.

Outro instrumento regularmente utilizado na nossa intervenção letiva (com a função de orientar o processo de ensino-aprendizagem) foram as fichas de trabalho. Nesta aula, apresentámos a Ficha de Trabalho I[104], para rever a oração subordinada completiva em português e introduzir a oração infinitiva em latim, explorando as afinidades entre ambas as línguas e apresentando exercícios de sistematização e consolidação dessa matéria.

A primeira parte da ficha de trabalho (exercícios 1 e 2) foi resolvida no quadro pela professora estagiária, sem deixar de se promover a participação voluntária da turma.

Nos exercícios 3 e 4, privilegiámos o trabalho autónomo dos alunos, individual ou a pares, durante cerca de 15 minutos. Procedeu-se depois à correção destes exercícios convidando os alunos a escrever no quadro as respostas.

Só então se avançou para a parte final do guião, que dava a conhecer o funcionamento da mesma estrutura sintática mas em língua latina. O exercício 5 foi resolvido no quadro com a participação da turma e o exercício 6, de retroversão, foi efetuado a pares. Após a correção dos anteriores no quadro, foi enviado para trabalho de casa o último exercício (7). Por sugestão da Professora Cooperante, as quatro frases

[104] *Vide* anexo 2 – 2.2., pp. 107ss..

do exercício foram repartidas por quatro alunos, que ficariam incumbidos de apresentar no quadro a sua proposta de resolução.

5.2. 2ª aula (*vide* anexo 3)

Lições n.º 82 e 83 | 16 de janeiro de 2013 |

Sumário: Correção do trabalho de casa. Análise e tradução de um texto adaptado da obra *De Oratore* de Cícero (manual – pág. 45).

A segunda aula começou com a habitual saudação e a escrita do sumário no quadro.

Após uma breve revisão dos conteúdos lecionados na véspera a respeito da oração infinitiva em latim, procedeu-se à correção do trabalho de casa. Apenas um dos alunos não realizou o trabalho em casa, resolvendo-o no quadro com a ajuda da turma.

Passou-se depois para a apresentação de um texto (adaptado por A. Borregana & A. Borregana[105] do *De Oratore* de Cícero), cuja leitura pressupõe o conhecimento prévio da oração infinitiva.

Optámos por distribuir também nesta aula uma ficha (F.T. II[106]), não seguindo, assim, a exploração textual sugerida pelos autores do manual[107].

Primeiramente, lemos expressivamente o texto, procurando, depois, junto da turma, uma primeira impressão acerca do assunto abordado. Partimos do vocabulário conhecido para indagar quem, onde e o quê, visando despertar uma ideia geral e concreta a respeito do excerto lido. A resposta mais ou menos célere a perguntas a respeito do vocabulário veio confirmar o grau de acessibilidade do texto apresentado.

A turma foi convidada a seguir a proposta de análise sugerida pela Ficha de Trabalho II. Após a realização dos cinco primeiros exercícios,

[105] Borregana, A. & Borregana, A., *op. cit.*, p. 45.
[106] *Vide* anexo 3 – 3.2., pp. 115ss..
[107] *Vide* anexo 3 – 3.4., pp. 119-120.

foi chamada a atenção dos alunos para um tempo diferente do infinitivo - o perfeito (até então, a turma apenas conhecia o infinitivo presente).

Quando se chegou ao exercício da tradução, em que se pediu a participação de todos, os alunos hesitaram. Tinham entretanto analisado pertinentemente o essencial das estruturas textuais para a partir daí conseguirem vislumbrar um fio condutor de coerência para traduzirem o texto. Mas, de alguma maneira, sentiram-se incapazes de propor uma tradução.

Assim, vimo-nos na necessidade de adotar outra metodologia, que consistiu em escrever, no quadro, a lógica de raciocínio de tradução, procurando integrar todos os constituintes da frase pela ordem SVO.

Apesar de se ter dispensado mais tempo do que o inicialmente previsto, a verdade é que os alunos se sentiram mais auxiliados (pela descodificação que íamos tecendo no quadro, explicando e apurando a nossa tradução), pelo que poderemos concluir que a turma não estava pronta para realizar a tarefa autonomamente.

Após a tradução do excerto trabalhado, todos sorriram ao entender finalmente o caricato episódio narrado por Cícero.

O exercício 6 da Ficha de Trabalho II ficou para trabalho de casa.

5.3. 3ª aula (*vide* anexo 4)

Lições n.º 84 e 85 | 18 de janeiro de 2013 |

Sumário: Correção do TPC. “Cícero e a Organização Social” – visualização de um *PowerPoint*. Análise e tradução de um excerto de *Pro Archia poeta* (VIII, 18).

No início da terceira aula, saudámos a turma, registámos o número da lição e escrevemos no quadro o sumário.

De seguida, dois alunos foram chamados para a correção do TPC. O que se pretendia com a realização e a correção do exercício da ficha de trabalho dada na aula anterior era a revisão geral dos tempos do

infinitivo (presente, perfeito e futuro) e uma sistematização da oração infinitiva.

Procedemos, então, à introdução da visualização de um *PowerPoint* intitulado "Cícero e a Organização Social", para apresentar à turma esse admirável orador da Antiguidade (de quem iríamos falar nas aulas seguintes), referindo alguns dados da sua vida e obra e falando também da posição que ocupava na sociedade romana da época, tendo em consideração a temática do programa que enquadrava as nossas aulas: "A Organização Social".

Após uma breve introdução, projetámos os 23 diapositivos revendo noções como a de classes sociais, senado e cidadania, apreendidas no âmbito do módulo 1 da disciplina de História do 10.º ano, em que se fala de Roma Antiga. Falando de Cícero, também se fez menção ao *cursus honorum* e à formação necessária a um orador. A propósito de cidadania, falou-se nos direitos dos cidadãos, e na causa jurídica que envolveu o poeta Árquias, tema do discurso *Pro Archia Poeta*.

De seguida, demos a conhecer à turma uma edição bilingue desta obra[108]. Os alunos tiveram a oportunidade de "tocar" naquele que iria ser muito em breve o seu objeto de trabalho em sala de aula. Acreditamos que este foi o primeiro passo para a criação de uma afetividade que permitiria motivar extrinsecamente a turma.

Só depois avançámos para a distribuição da Ficha de Trabalho III[109], composta por duas partes distintas: a primeira procura verificar o que a turma apreendeu da visualização do PowerPoint (exercício 1) e relacionar esses conteúdos com os de outras disciplinas, como Português ou Filosofia (exercício 2); na segunda parte, é proposto para análise e tradução um excerto do discurso (VIII, 18), para rever a oração infinitiva.

A turma reagiu bem ao primeiro texto autêntico proposto para análise, conseguindo superar as dúvidas expectáveis no momento da

[108] Gonçalves, M. (1999).
[109] *Vide* anexo 4 – 4.3., pp. 131ss..

tradução. Planeada para 90 minutos, a aula acabou por ser lecionada em menos tempo, pelo que se aproveitaram os minutos finais para dar início à resolução do trabalho de casa marcado para a aula seguinte (exercício 6 da Ficha de Trabalho III).

5.4. 4ª aula (*vide* anexo 5)

Lições n.º 86 e 87 | 22 de janeiro de 2013 |

Sumário: Correção do TPC. Resolução de uma ficha de trabalho visando a exploração de *Pro Archia poeta*, VI, 8.

Deu-se início à quarta aula com a habitual saudação, registo do número da lição e escrita do sumário.

Depois disso, procedeu-se no quadro à correção do trabalho de casa, perante o qual não houve hesitações, quer por ter sido disponibilizado tempo da aula para se iniciar (e eventualmente terminar) a resolução do exercício, quer pelo facto de efetivamente alguns alunos terem realizado o trabalho em casa.

Tendo em conta que estávamos na quarta aula e que a turma iria trabalhar com um novo guião, procurámos diversificar o nosso material, começando, desta feita, por apresentar, na Ficha de Trabalho IV[110], uma questão cultural logo no primeiro exercício. Não partimos do texto, mas da cultura, para abordar posteriormente o excerto.

Depois da exploração dos complementos circunstanciais, nos exercícios 2 e 3, foi pedida a retroversão de duas frases, no exercício 4, em que os alunos, trabalhando a pares, teriam de selecionar o vocabulário mais adequado de um quadro apresentado para o efeito. Sendo evidentes as dificuldades manifestadas, não nos foi possível avançarmos para a segunda parte da ficha, preenchida por mais um excerto para ser analisado e traduzido.

[110] *Vide* anexo 5 – 5.2., pp. 138ss.

Após a correção dos exercícios da primeira parte da ficha e uma nova revisão da oração infinitiva em latim, despenderam-se os minutos finais da aula com a distribuição da Ficha de Trabalho VI[111], o exercício final de avaliação, a ser realizado como trabalho de casa.

Para dissipar eventuais dúvidas a respeito do que era pedido na ficha, foi feita na aula uma leitura do enunciado.

5.5. 5.ª aula (*vide* anexo 6)

Lições n.º 88 e 89 | 23 de janeiro de 2013 |

Sumário: Continuação da resolução da ficha de trabalho iniciada na aula anterior.
Leitura, análise e tradução de *Pro Archia poeta*, VII, 15.

Iniciámos, mais uma vez, a aula saudando a turma e registando no quadro o número da lição e o sumário.

Passámos, de seguida, à resolução da segunda parte da Ficha de Trabalho IV, que apresenta a proposta de análise e tradução de um excerto de *Pro Archia poeta* (VII, 15) diretamente relacionado com a primeira parte do exercício (mais concretamente com a retroversão das duas frases propostas).

Após a análise e a tradução do excerto apresentado, avançámos para a leitura de um novo passo do discurso de Cícero, apresentado com a respetiva tradução, para que os alunos pudessem usufruir de uma maior extensão de texto, sem, contudo, ficarem desmotivados pela tarefa de o traduzir.

Já a meio da aula, foi distribuída a Ficha de Trabalho V[112], preparada para a última intervenção didática.

Após a leitura do excerto, foram resolvidos no quadro os exercícios 1 e 2 com a participação ativa dos alunos. No entanto, a extensão e a dificuldade do excerto proposto geraram algumas dificuldades que nos

[111] *Vide* anexo 7 – 7.2., pp. 151ss..
[112] *Vide* anexo 6 – 6.2., pp. 146ss..

impossibilitaram finalizar atempadamente a resolução da ficha de trabalho. Esta foi concluída pela Professora Cooperante, na aula seguinte.

5.6. 6ª aula (*vide* anexo 7)

Lições n.º 92 e 93 | 29 de janeiro de 2013 |

Sumário: Entrega e correção do exercício de avaliação. Resolução de uma ficha de remediação.

Após a saudação e a abertura da lição com a escrita do sumário no quadro, devolvemos à turma a Ficha de Trabalho VI corrigida.

Apresentámos também, no quadro, a resolução dos exercícios, mencionando as principais dificuldades evidenciadas pelos alunos. Foi novamente frisado que uma oração infinitiva em latim não é introduzida por nenhuma conjunção. Este foi um dos erros mais reiterados nos exercícios de retroversão ao longo de toda a nossa unidade didática, pelo que foi frequentemente corrigido em aula.

Após a correção da prova, que ocupou cerca de metade do tempo letivo, apresentámos um novo exercício, a Ficha de Trabalho VII[113], com o intuito de, mais uma vez, insistir no treino da oração infinitiva, funcionando como uma estratégia de remediação. Tomámos um novo excerto para traduzir e focámos a nossa atenção na identificação e tradução da oração infinitiva. Depois foi pedido aos alunos que retrovertessem uma frase muito semelhante à que já tinham traduzido. O objetivo deste último exercício era sublinhar que em latim a oração infinitiva não é introduzida por nenhuma conjução.

Despedimo-nos da turma, agradecendo a atenção, o excelente comportamento e a participação durante toda a nossa intervenção letiva.

[113] *Vide* anexo 7 – 7.5., p. 156.

Capítulo 6 – Avaliação: procedimentos e instrumentos

Parte integrante de qualquer processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é, de acordo com o Despacho Normativo n.º1/2005 de 5 de janeiro, «um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens».

Fazem parte do processo de avaliação três procedimentos distintos: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Dentro destes três modos de conceber a avaliação, há ainda quem distinga entre a avaliação como recolha de informações e a avaliação que visa a atribuição de uma nota como forma de distinguir os alunos e, de certa forma, de os hierarquizar. Segundo R. Marques[114] ambas são fundamentais no processo avaliativo, porque se o primeiro tipo de avaliação tem funções diagnósticas e formativas, o segundo tipo tem uma função de seleção.

Também a noção de avaliação formativa de M. Zabalza[115] assenta na análise pormenorizada dos resultados para que se obtenham mais informações para conduzir o processo de aprendizagem: «A avaliação formativa, segundo Bloom, Hasting e Madaus, refere-se à avaliação das aprendizagens, dos êxitos conseguidos. Pelo contrário, a sumativa usa-se no sentido de classificar um estudante no final de cada período instrutivo, sem que implique alterações nas actividades de aprendizagem». E o mesmo autor acrescenta que a avaliação sumativa pressupõe um ponto de chegada, em que o final é pontuado com uma classificação, ao contrário da avaliação formativa que é sempre um ponto de partida. É a partir desta avaliação que reorientamos todo o processo de intervenção didática, tendo em conta os resultados por ela obtidos.

[114] Marques, R., *op. cit.*, p.71.
[115] Zabalza, M., *op. cit.*, p. 242.

Ainda que haja uma distinção clara entre estes dois modos de avaliação, a verdade é que ambos complementam o processo de ensino.

Neste sentido, a nossa unidade didática proporcionou os três modos de avaliação, privilegiando aquilo a que P. Perrenoud[116] se refere como avaliação formal - convidando «o aluno a *voltar a repetir (a refazer)*, com ligeiras transposições, o que *já fez* muitas vezes no quadro do trabalho escolar regular» por meio dos materiais didáticos utilizados na intervenção letiva.

A avaliação diagnóstica consistiu na situação de ensino proporcionada pela Ficha de Trabalho I, que, devido às perguntas que contempla e ao modo como se estruturam num todo, procura evidenciar o conhecimento implícito da língua materna por parte dos alunos.

Ao privilegiar a realização de fichas de trabalho ao longo das nossas aulas, foi possível fazer uma avaliação, para além de formal, também formativa, porque houve uma partilha efetiva de informação, quer diretamente, no diálogo com a professora estagiária, quer indiretamente, por meio da exposição de uma dúvida ao colega do lado.

Como sublinham M. Ferreira e M. Santos[117], foi-nos possível compreender o erro tendo em conta os seguintes passos: 1) analisando-o (quantidade e qualidade); 2) questionando o aluno acerca dele; 3) selecionando estratégias de ensino que permitissem ao aluno reconhecer e ultrapassar esse obstáculo à aprendizagem.

Para além de mais um momento de avaliação formativa, a Ficha de Trabalho VI correspondeu ao momento final da avaliação, na medida em que era nosso intuito recolher as fichas preenchidas em casa, corrigir e classificar, procurando, por um lado, a reorientação do ensino e, por outro, a análise dos dados de informação recolhidos a respeito da aprendizagem.

[116] Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto: Porto Editora, p. 41.

[117] Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3a ed.). Porto: Edições Afrontamento, pp. 69-70.

Esta ficha contemplou os conteúdos lecionados na nossa intervenção didática, mas também incorporou uma parte de revisão da matéria gramatical dada anteriormente, pois teve em conta a fase de preparação para o exame final em que os alunos se encontravam.

Dos dez elementos da turma, apenas um não entregou a Ficha de Trabalho VI por falta de assiduidade.

A Ficha de Trabalho VII foi o exercício elaborado após a análise dos resultados do exercício de avaliação, com o objetivo de remediar e reorientar o processo de aprendizagem.

Capítulo 7 - Apresentação e análise dos dados de avaliação recolhidos

7.1. Resultados específicos de cada questão:

7.1.1. Questão 1

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Média
Cotações	35	35	0	10	10	25	30	0	20	18 (em 40)

Quadro 1

Nesta questão, nenhum aluno obteve a classificação máxima de 40 (em 200 pontos). De facto, a média das respostas nem chegou a metade desse valor, rodando os 18 pontos.

De notar que, para obter a totalidade da classificação nesta questão, seria suficiente que os alunos identificassem a temática do texto apresentado, lendo não só as duas traduções apresentadas, mas também relacionando-as com o título em epígrafe.

Apenas dois alunos conseguiram identificar e estruturar os tópicos necessários à resposta, obtendo a classificação de 35 pontos, a mais elevada nesta questão.

No extremo oposto, encontram-se os alunos 3 e 8: o primeiro não respondeu à questão; à resposta do segundo, não foi atribuída qualquer cotação por deficiências graves de redação.

Consideramos que a verdadeira dificuldade residiu na expressão escrita em português, mais especificamente, a nível de planificação e da organização da escrita (é nítida, por exemplo, a repetição de vocábulos e de ideias).



Gráfico 10

7.1.2 Questão 2

PERGUNTA	2				Total
	a)	b)	c)	d)	
COTAÇÃO	5	5	5	5	20
Aluno 1	1	2	4,5	0	7,5
Aluno 2	1	2	4,5	0	7,5
Aluno 3	5	2	4,5	2	13,5
Aluno 4	1	1	0	0	2
Aluno 5	1	2	0	0	3
Aluno 6	5	2	4,5	5	16,5
Aluno 7	1	2	4,5	0	7,5
Aluno 8	1	2	0	0	3
Aluno 9	1	2	4,5	0	7,5
MÉDIA					7,56

Quadro 2

Em relação à questão 2, em que se pretendia a análise morfossintática de palavras e expressões em latim, apenas se atingiu uma média de 7,56 num total de 20 pontos. Esta média alcançada pela turma é extraordinariamente baixa tendo em conta a tipologia da pergunta. As questões de análise morfossintática são uma constante na aula de Latim

por ajudarem na tradução de qualquer texto, constituindo parte integrante de qualquer prova de avaliação na disciplina.

No entanto, poucos foram os alunos que conseguiram responder de forma acertada e completa às diferentes alíneas, identificando o caso e a função sintática de cada um dos vocábulos ou expressões apresentados.

Apenas os alunos 3 e 6 se destacaram, acertando em mais de 50 % das respostas.

A alínea c), que pressupunha a identificação do genitivo do singular, complemento determinativo de *ingenio*, foi a mais facilmente identificada, ainda que os alunos 4, 5 e 8 não tenham sido bem sucedidos nesta questão. De facto, estes alunos dificilmente conseguiram ultrapassar as dificuldades em todas as alíneas desta pergunta, obtendo, por isso, valores que rondam os 3 pontos (em 20).

Por outro lado, a alínea d) - em que se apresentava a preposição *a* com ablativo, agente da passiva - foi a que obteve piores resultados: apenas os alunos 3 e 6 reconheceram o caso e somente o aluno 6 identificou corretamente a função sintática.

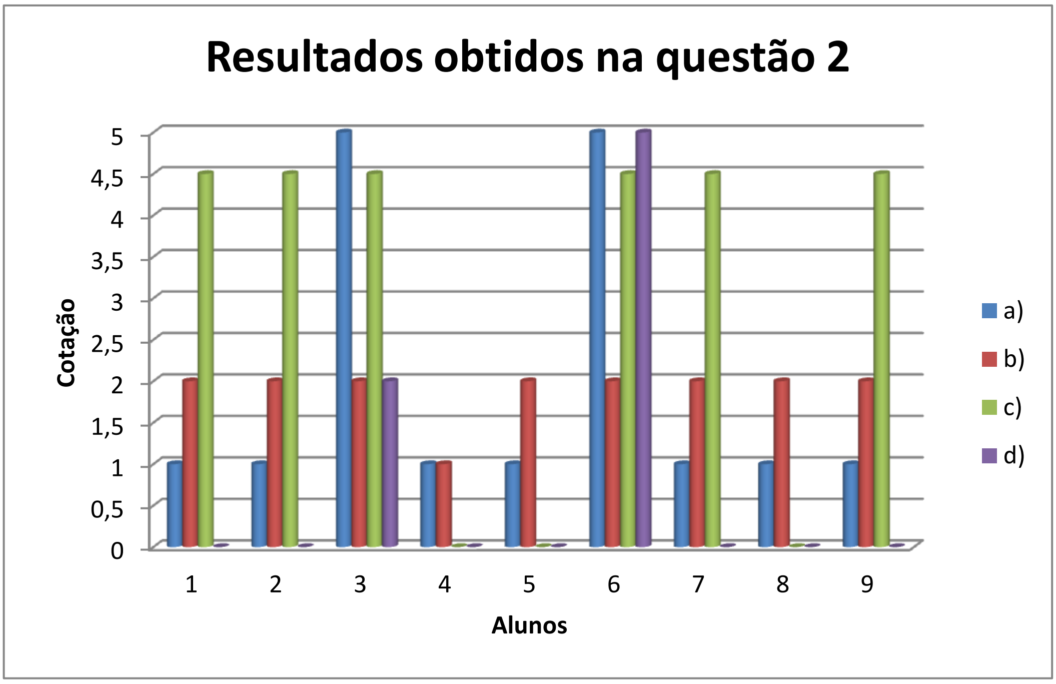


Gráfico 11

7.1.3. Questão 3

PERGUNTA	3				Total
	a	b	c	d	
COTAÇÃO	**4**	**4**	**4**	**4**	**16**
Aluno 1	3	4	4	4	15
Aluno 2	3	4	4	4	15
Aluno 3	4	4	4	4	16
Aluno 4	4	4	4	3	15
Aluno 5	4	4	4	4	16
Aluno 6	4	4	4	4	16
Aluno 7	2	4	4	4	14
Aluno 8	3	4	4	4	15
Aluno 9	3	4	4	4	15
MÉDIA					**15,2**

Quadro 3

A questão 3 era, em nosso entender, a mais fácil de toda a ficha de trabalho e, por isso mesmo, a cotação que lhe foi atribuída é das mais baixas tendo em conta todo o exercício de avaliação. A média de respostas aproxima-se aqui dos 16 pontos, valor total da pergunta, o que denota, de facto, a facilidade com que os alunos resolveram esta questão.

Claro que temos de sublinhar que a identificação aqui pretendida contemplava formas verbais em tempos como o presente e o pretérito perfeito do indicativo, largamente (re)conhecidos pelos alunos.

Ainda assim, nem todos obtiveram a totalidade da cotação na primeira alínea, em que se pretendia que identificassem a forma *dixi* (fácil de verificar no enunciado do verbo *dico*, no dicionário ou na gramática).

Nas restantes alíneas, todos os alunos alcançaram a cotação máxima, à exceção de um, que não identificou a pessoa da forma verbal *exercet*.

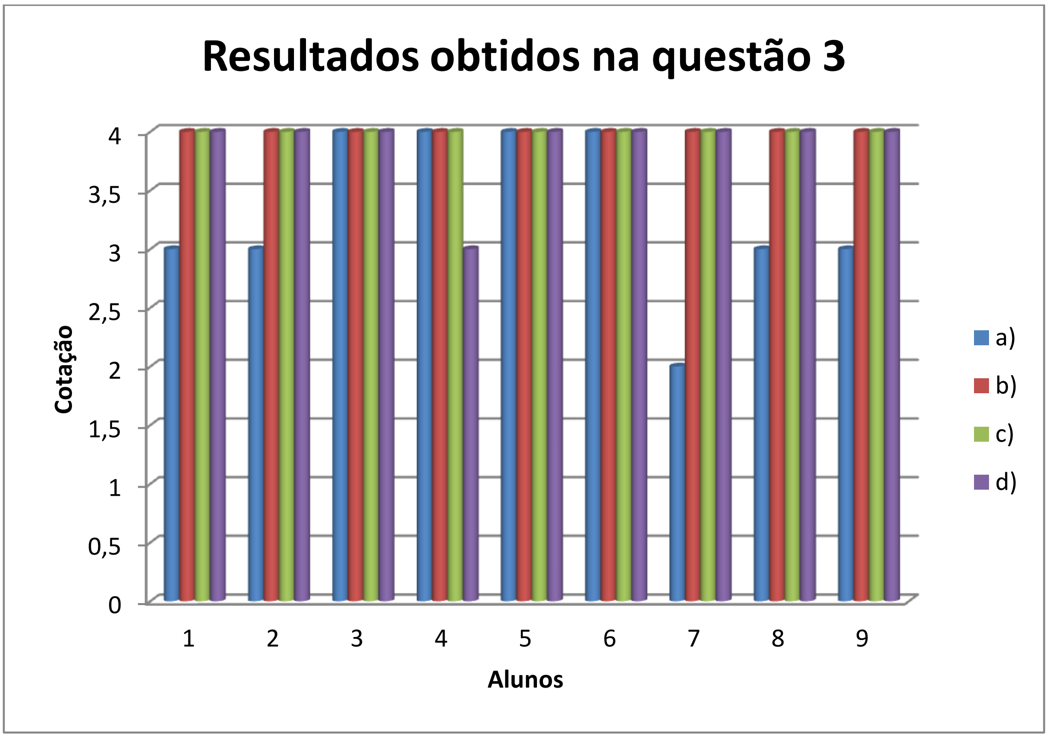


Gráfico 12

7.1.4. Questão 4

PERGUNTA	4				Total
	a	b	c	d	
COTAÇÃO	6	6	6	6	24
Aluno 1	3	3	3	3	12
Aluno 2	3	6	3	3	15
Aluno 3	6	6	6	6	24
Aluno 4	3	3	3	3	12
Aluno 5	3	6	6	3	18
Aluno 6	6	6	6	6	24
Aluno 7	3	6	3	3	15
Aluno 8	3	3	3	3	12
Aluno 9	3	3	0	0	6
MÉDIA					15

Quadro 4

Também na questão 4 seria de esperar uma elevada pontuação tendo em conta o que se pretendia: a declinação de uma expressão em todos os casos, no singular. Para obter a cotação completa em cada uma das alíneas, seria necessário identificar as diferentes declinações a que pertenciam as duas palavras para, a partir daí, se poder responder corretamente. No entanto, a média da turma foi de 15 em 24 pontos.

Apenas dois alunos obtiveram a cotação máxima nesta questão. Os restantes não tiveram dificuldades em declinar o pronome possessivo *meus, mea, meum*, na forma feminina, seguindo, para isso, a 1ª declinação. O problema consistiu em identificar e declinar a palavra *consuetudo*, pertencente à 3ª declinação.

O aluno 9 acertou apenas na declinação do pronome possessivo nas alíneas a) e b), ou seja, nos casos nominativo e acusativo, obtendo em 24 pontos, apenas 6.

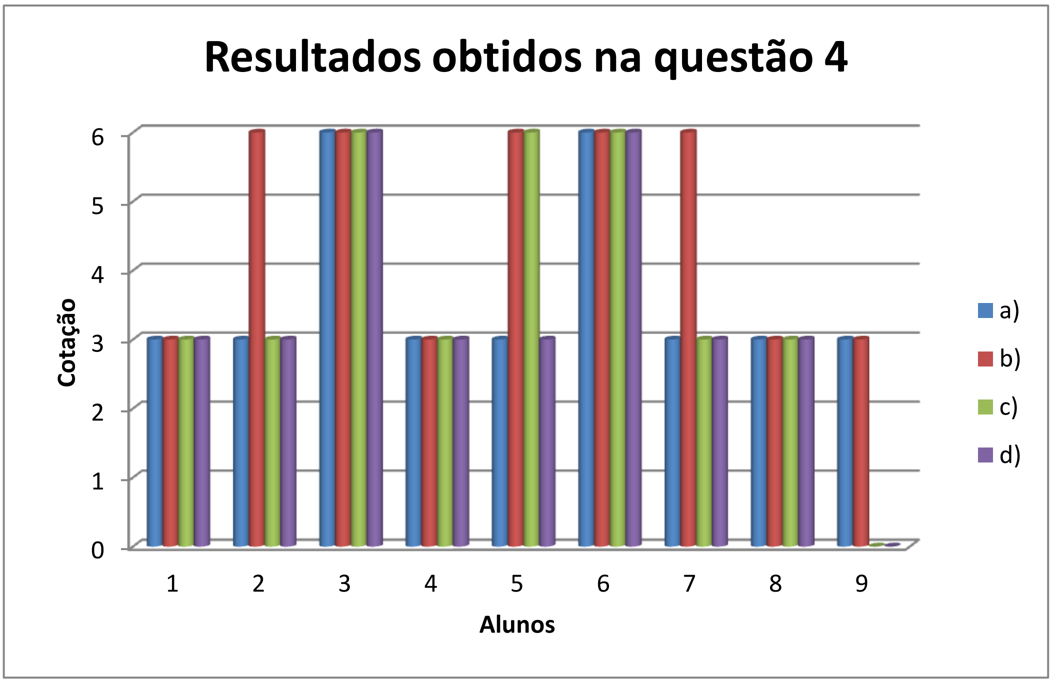


Gráfico 13

7.1.5. Questão 5

	Oração Subordinante		Oração Subordinada Infinitiva			
Alunos	Sujeito (2 pts.)	Verbo (10 pts.)	Sujeito (10 pts.)	Verbo (20 pts)	Complemento (10)	TOTAL
Aluno 1	0	0	5	0	5	10
Aluno 2	0	0	5	5	5	15
Aluno 3	2	0	10	10	10	32
Aluno 4	0	10	10	0	5	25
Aluno 5	0	10	10	0	5	25
Aluno 6	2	0	10	10	10	32
Aluno 7	2	0	5	0	0	7
Aluno 8	0	0	5	5	5	15
Aluno 9	2	0	5	5	5	17
Média						**20 (em 52)**

Quadro 5

A retroversão proposta continha uma oração infinitiva, núcleo da nossa unidade didática. Nem todos os alunos conseguiram, porém, identificar e retroverter corretamente todos os elementos da frase, ficando, assim, a média de respostas pelo valor de 20 em 52 pontos, um pouco abaixo dos 50% do valor total (e das nossas expetativas também).

Os alunos 3 e 6 foram os que, mais uma vez, obtiveram a pontuação mais elevada na questão, 32 pontos (em 52). No extremo oposto, o aluno 7, obteve a cotação mais baixa, apenas 7 pontos.

Ninguém obteve os 20 pontos que correspondiam à retroversão do verbo da oração infinitiva no tempo e modo corretos. Foi atribuída uma cotação de 10 pontos a quem colocou o verbo *credo* no modo correto (ainda que não no tempo pretendido - perfeito). Também foram atribuídos 5 pontos a quem escreveu a forma verbal *esse*, por entendermos que a ocorrência deste infinitivo pode indiciar reconhecimento da necessidade de utilizar esse modo na retroversão.

Em relação ao sujeito da oração infinitiva, todos os alunos acertaram no caso. No entanto, apenas quatro obtiveram a cotação na totalidade, pois além do caso, acertaram também no número.

Apesar de constar no enunciado o verbo a utilizar na oração infinitiva e o caso por ele regido, a maioria dos alunos optou por expressar o complemento do verbo no acusativo do singular (em vez de dativo do plural). Somente dois alunos colocaram o complemento no caso e número corretos. Quatro escreveram as duas palavras desse sintagma em dois casos e em dois números distintos, sem concordância possível (dativo do plural e acusativo do singular).

As explicações dadas nas aulas precedentes não evitaram que sete alunos tenham tentado transpor para latim a conjunção que em português introduz a oração completiva: quatro optaram pela forma "quos" e três deles utilizaram também o infinitivo, mais especificamente o verbo *esse*; dois colocaram "quod" com o verbo no indicativo e um escreveu "que".

Embora a turma tenha revelado alguma competência na identificação e na assimilação das características da oração infinitiva, a utilização do pronome relativo a introduzir uma oração completiva parece evidenciar uma incorreta assimilação da oração relativa, lecionada no primeiro período.

As dúvidas dos alunos na retroversão não se devem somente às dificuldades do conteúdo gramatical que lhes foi apresentado na nossa unidade didática, mas também às que se vão somando, provenientes de matérias anteriores cujas bases parecem não estar bem consolidadas. Exemplo disto é o facto de, na oração subordinante, apenas um aluno ter conjugado corretamente o verbo *scio* no pretérito imperfeito do indicativo; nenhum dos outros se lembrou da vogal de ligação que os verbos da 3ª conjugação apresentam nesse tempo.

Ainda em relação à oração subordinante, é curioso referir que a pontuação referente ao sujeito apenas foi atribuída a quatro alunos. A maioria terá pensado que o antropónimo Cícero, sendo masculino, pertenceria à 2ª declinação, o que permitirá explicar a forma "Cicerus".

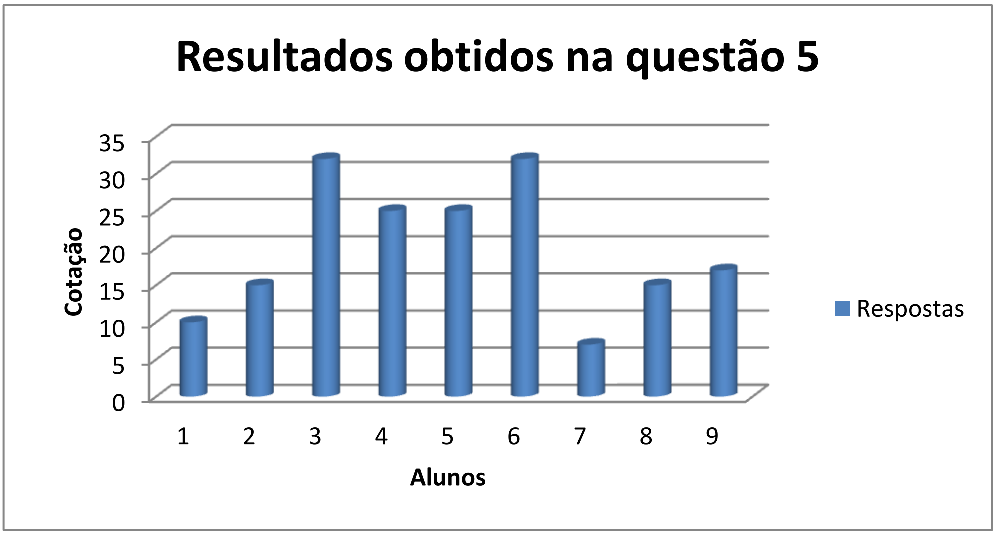


Gráfico 14

7.1.6. Questão 6

PERGUNTA	6			Total
	a)	b)	c)	
COTAÇÃO	16	16	16	48
Aluno 1	16 (2 respostas)	0 (2 respostas)	16 (2 respostas)	32
Aluno 2	8 (1 resposta)	0 (1 resposta)	16 (2 respostas)	24
Aluno 3	0 (Não respondeu)	8 (2 respostas)	16 (2 respostas)	24
Aluno 4	0 (1 resposta)	8 (1 resposta)	8 (2 respostas)	16
Aluno 5	8 (2 respostas)	8 (2 respostas)	8 (2 respostas)	24
Aluno 6	16 (2 respostas)	16 (3 respostas)	16 (2 respostas)	48
Aluno 7	8 (1 resposta)	0 (1 resposta)	16 (2 respostas)	24
Aluno 8	16 (2 respostas)	8 (1 resposta)	16 (2 respostas)	40
Aluno 9	8 (1 resposta)	0 (1 resposta)	8 (1 resposta)	16
MÉDIA				28

Quadro 6

A última questão do nosso exercício teve como média um valor superior à metade da cotação atribuída, o que, apesar de ser bastante positivo no âmbito da nossa ficha e dos seus resultados, não deixa de ser um pouco desanimador.

Muitos elementos da turma não indicaram duas palavras portuguesas, conforme era pedido no enunciado: o aluno 2, nas alíneas a) e b); o aluno 3, na alínea a); o aluno 4, nas alíneas a) e b); o aluno 7, nas alíneas a) e b); o aluno 8, na alínea b) e o aluno 9, em todas as alíneas. Esta falta de atenção, ou mero descuido da parte dos alunos que apenas responderam com um vocábulo, deu azo a apenas 8 pontos, valendo cada alínea o dobro.

Dos oito alunos que responderam à alínea a), sete acertaram, pelo menos, numa palavra etimologicamente relacionada com *omnibus*. Ora, este étimo encontra-se presente na formação de múltiplos vocábulos portugueses enquanto primeiro elemento de composição, tendo sido facilmente enumeradas por 7 alunos palavras como "omnívoro", "omnipresente", "omnipotente" e "omnisciência". Curiosamente, um vocábulo como "ónibus" (que não seria expectável que fosse indicado) foi citado, e bem, pelo aluno 6.

Em relação à alínea b), cinco elementos da turma associaram a *ingenio* as palavras "engenho" e "engenharia". Cinco referiram erradamente o adjetivo "ingénuo" como proveniente desse étimo latino.

Os termos "exercer" e "exercício" foram recorrentes na resposta à alínea c), para a palavra *exercet*.

Apenas o aluno 6 acertou em todas as alíneas, obtendo a cotação máxima nesta questão.

Por outro lado, os alunos 4 e 9, que indicaram apenas uma palavra para cada uma das alíneas, obtiveram a pontuação mais baixa - 16 dos 48 pontos.

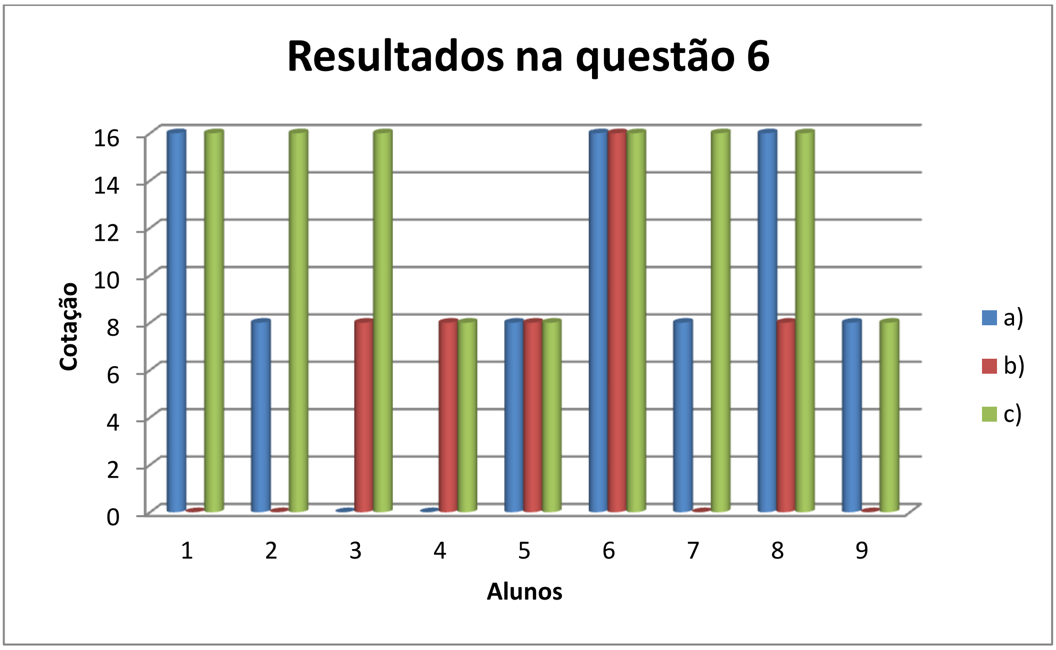


Gráfico 15

7.2. Resultados globais do exercício de avaliação

Grelha de Avaliação - Ficha de Trabalho VI																						
Perguntas	**1**	**2**				**Total**	**3**				**Total**	**4**				**Total**	**5**	**6**			**Total**	**Total**
		a)	**b)**	**c)**	**d)**		**a)**	**b)**	**c)**	**d)**		**a)**	**b)**	**c)**	**d)**			**a)**	**b)**	**c)**		
Cotação	**40**	**5**	**5**	**5**	**5**	**20**	**4**	**4**	**4**	**4**	**16**	**6**	**6**	**6**	**6**	**24**	**52**	**16**	**16**	**16**	**48**	**200**
1	35	1	2	4,5	0	7,5	3	4	4	4	15	3	3	3	3	12	10	16	0	16	32	112
2	35	1	2	4,5	0	7,5	3	4	4	4	15	3	6	3	3	15	15	8	0	16	24	112
3	0	5	2	4,5	2	13,5	4	4	4	4	16	6	6	6	6	24	32	0	8	16	24	110
4	10	1	1	0	0	2	4	4	4	3	15	3	3	3	3	12	25	0	8	8	16	80
5	10	1	2	0	0	3	4	4	4	4	16	3	6	6	3	18	25	8	8	8	24	96
6	25	5	2	4,5	5	16,5	4	4	4	4	16	6	6	6	6	24	32	16	16	16	48	162
7	30	1	2	4,5	0	7,5	2	4	4	4	14	3	6	3	3	15	7	8	0	16	24	98
8	0	1	2	0	0	3	3	4	4	4	15	3	3	3	3	12	15	16	8	16	40	85
9	20	1	2	4,5	0	7,5	3	4	4	4	15	3	3	0	0	6	17	8	0	8	16	82
MÉDIA	**18**					**7,56**					**15,2**					**15**	**20**				**28**	**104**

Quadro 7

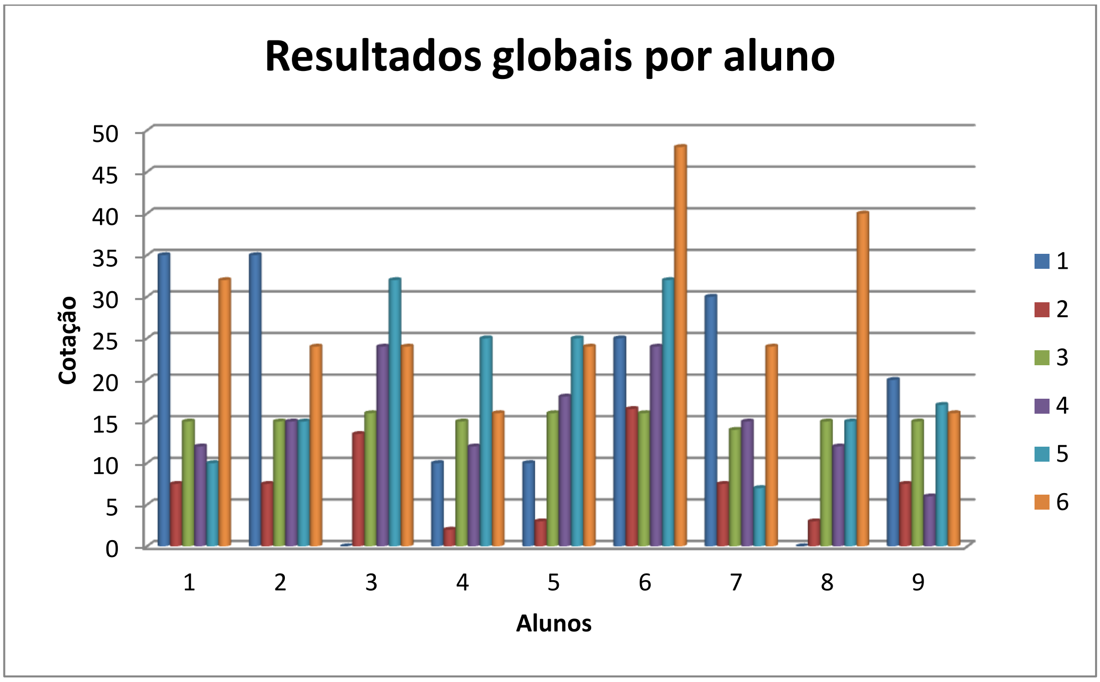


Gráfico 16

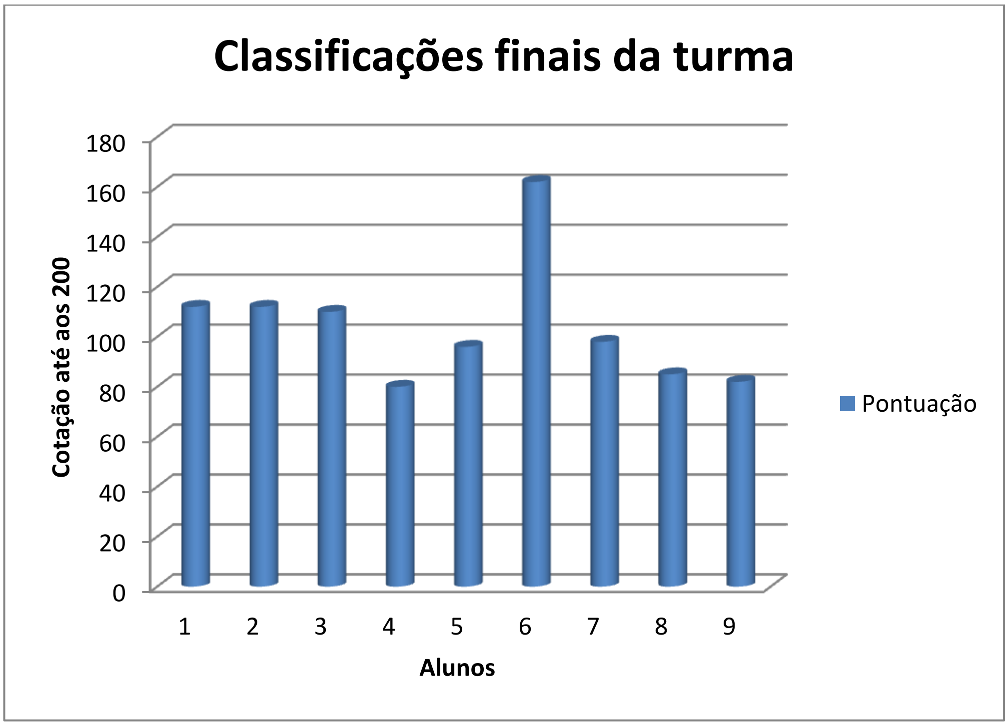


Gráfico 17

Globalmente a turma apresenta uma média de 104 em 200 pontos, classificação suficiente que não se afasta muito da média apresentada no final do 2.º período (114), nem da média nacional (115) tendo em conta os resultados de 2012 da prova de exame nacional de Latim A (1.ª fase)[118]. Os resultados do nosso exercício de avaliação parecem representar, de facto, a média real do desempenho da turma.

O aluno 6 destaca-se pela excelente pontuação conseguida, 162, ao passo que os restantes com classificação positiva não vão além de valores arredondados como 10 ou 11.

Os alunos 5 e 7, apesar das dificuldades, conseguiram cotação suficiente para chegar aos 10 valores arredondados.

As pontuações mais baixas (dos alunos 4, 8 e 9) situam-se entre os 8 e os 9 valores.

De notar que o aluno 3, que obteve, em algumas questões, as melhores cotações, ficou prejudicado na classificação final por não ter respondido a duas questões do exercício. Se o tivesse feito, teria obtido uma pontuação final muito idêntica à do aluno 6. De facto, foram precisamente estes dois alunos, 3 e 6, que, de uma forma geral, se destacaram pelo desempenho individual, quer na Ficha de Trabalho VI, quer em sala de aula.

Em relação ao desempenho global no exercício de avaliação, os alunos manifestaram mais dificuldades na questão 2, de análise morfossintática, em que a média de respostas corretas não atingiu os 50%.

Por outro lado, o exercício em que se verificaram melhores resultados foi o de análise morfológica dos verbos (questão 3), cuja média é 15, 2 (em 16 pontos)[119].

---

[118] Cf. *Relatório Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais 2012*. ME/ GAVE, p. 73.
[119] Cf. *Supra* Quadro 7.

No entanto, se relacionarmos o grau de dificuldade da Ficha de Trabalho VI com o tempo disponibilizado para a sua realização, como trabalho de casa, e ainda com a possibilidade de consultar os diferentes recursos (se não em casa, pelo menos na biblioteca), não podemos deixar de referir que a turma poderia ter obtido melhores resultados.

Na realidade, os alunos demonstraram, na realização deste exercício final, pouco cuidado e reflexão. É notória, da parte da turma em geral, a falta de rotinas de estudo, o que afeta gravemente as estruturas conceptuais dadas como adquiridas. Se os alunos não estudam e se não praticam, dificilmente poderão consolidar os conhecimentos apreendidos anteriormente.

O facto de haver respostas, no exercício de avaliação, que poderiam ser facilitadas por uma simples consulta ao dicionário leva-nos a concluir que a escassa utilização do dicionário pode ter a ver com os resultados pouco satisfatórios obtidos neste exercício.

Pela sua estrutura, a Ficha de Trabalho VI distingue-se das restantes apresentadas na nossa intervenção: as questões não pretendem orientar para a análise e tradução de um texto, mas averiguar a aprendizagem de conteúdos básicos de Latim naquele que é o último ano de estudo da disciplina. Mas, na análise dos resultados desta prova, não podemos também deixar de ter em consideração o caráter "pouco oficial" da nossa avaliação - o facto de o nosso exercício ter sido apresentado enquanto ficha de trabalho, o que pode ter contribuído para que os alunos tenham dispensado pouco tempo para a sua leitura, reflexão e estudo e consequente realização com apoio aos recursos.

Considerações finais

Segundo o Programa de Latim[120], no final do 11.º ano será de esperar que o aluno seja capaz de: ler e compreender textos em latim; apreender o conteúdo do texto, contextualizando-o; traduzir, tendo em conta a estrutura tanto do latim, como do português; identificar os valores veiculados pelo texto; estabelecer relações de confronto com os valores atuais; expressar-se claramente em português e relacionar a língua e a cultura latinas com a língua e a cultura portuguesas. Notamos, pois, que, face a estes objetivos, os alunos que acompanhámos terão sérias dificuldades em chegar a este cenário previsível, uma vez que manifestam muitas dúvidas em relação à compreensão de textos em latim e à sua consequente tradução.

A análise dos resultados leva-nos a concluir que é necessário que os alunos consolidem os conhecimentos morfossintáticos da língua latina imprescindíveis à compreensão e tradução dos textos, que são a base do estudo na aula de Latim.

É, de facto, indiscutível que, em relação a conteúdos básicos de gramática da língua latina, esta turma sentia grandes dificuldades (evidenciadas pelos resultados deste nosso exercício de avaliação) muitas das quais se manifestam também no âmbito da Língua Portuguesa. A implementação de hábitos e rotinas de estudo ajudariam, com certeza, a suplantar algumas dessas dificuldades sentidas.

De acordo com os dados recolhidos no inquérito realizado, a tradução figura entre os elementos menos apreciados pelos alunos na aula de latim. Por isso, apresentar uma unidade didática em que um dos objetivos é dar a conhecer textos autênticos para serem trabalhados em aula, poderia ser um desafio inglório. No entanto, se tivermos em conta que o núcleo do nosso projeto foi a oração infinitiva e o objetivo a identificação desta oração em contexto, chegamos à conclusão de que os

[120] Martins, I. *et alii*, 2001b, p. 14.

alunos não se desmotivaram face às atividades propostas. Pelo contrário, houve momentos em que, face a um vocabulário acessível, e após o reconhecimento da sintaxe da infinitiva, os alunos rapidamente chegaram à ideia geral do texto e, consequentemente, à sua tradução.

Por isso, ainda que os resultados do exercício final tenham ficado aquém das nossas expetativas, consideramos que as opções tomadas no âmbito da nossa intervenção didática contribuíram para a lecionação e apreensão da estrutura da oração infinitiva.

A análise dos resultados obtidos no exercício de avaliação leva-nos também a considerar que os nossos objetivos básicos foram parcialmente alcançados, pois confirmámos que os alunos não foram completamente insensíveis à identificação dos verbos introdutores da oração infinitiva, à colocação do sujeito no caso acusativo e do respetivo verbo no infinitivo (elementos decisivos no reconhecimento dessa oração subordinada).

Apesar de a estratégia adotada ser a de tarefa dirigida, e de esta representar um ajustamento exterior dos alunos às indicações explícitas (por escrito) da professora estagiária, não houve qualquer inconveniente, tendo os alunos reagido bem a cada uma das aulas e a qualquer situação de ensino proporcionada.

Também acreditamos que o facto de termos investido em aula no trabalho a pares teve o seu peso (se é que não foi realmente o elemento decisivo) para o balanço positivo da estratégia utilizada na lecionação da nossa unidade didática. A discussão gerada em aula entre pares visando a solução das tarefas propostas é a prova de que realmente a turma se empenhou na realização dos exercícios, não pretendendo apenas dar uma resposta, sem esforço ou sem interesse. De facto, estudos recentes apontam para a vantagem do trabalho e do apoio entre pares, uma vez que «(…) quem aprende ajuda os outros e aprende ensinando, decorrendo benefícios da sua aplicação para todas as partes, envolvendo

a partilha de conhecimentos, ideias e experiências, entre todos os participantes»[121].

Por fim, e apesar de não termos tido a possibilidade de explorar mais a retórica utilizada por Cícero em *Pro Archia poeta*, não podemos deixar de valorizar a obra que foi o veículo de aprendizagem: «la literatura no sirve para nada concreto (o sí): es un plácer habitual, un vicio insondable, un somnífero, un bosque de senderos infinitos, etc. Pero, sobre todo, es un instrumento para conocer la realidade: nos enseña cómo funcionan los seres humanos. Basta establecer la conexión. Precisamente la educación de la sensibilidad es una de las empresas más dificiles en educación»[122].

[121] Pereira, A. (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. In F. Veiga, (Coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação – Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, pp. 445-49.
[122] Fonseca, A. L. (2004). A los Clásicos por la lectura. Reflexiones en torno a la docencia. *Estudios Clásicos*, 125, p. 105.

Referências bibliográficas

1. Edições e traduções de textos clássicos:

1.1. Edições e traduções de *Pro Archia poeta*

Gonçalves, M. (1999). *Cícero - Em Defesa do Poeta Árquias* (3a ed.). Lisboa: Inquérito.

Watts, N.H. (1965). *Cicero – The Speeches*. Cambridge: Harvard University Press.

1.2. Obras de teorização literária

Núñez, S. (1997). *Retórica a Herenio*. Madrid: Editorial Gredos.

Alexandre Jr., M., Alberto, P. F. & Pena, A. N. (1998). *Retórica de Aristóteles*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

2. Estudos sobre Cícero

Albrecht, M. (2003). *Cicero's Style – A synopsis*. Leiden: Koninklijke Brill NV.

Amzalak, M. (1958). *O Pensamento Económico de Cícero*. Lisboa: Editorial Império, Lda.

Rolfe, J. (1963). *Cicero and his influence.* New York: Cooper Square Publishers, Inc.

Soares, C. (1996). Cícero, Pro Archia Poeta. *Boletim de Estudos Clássicos da FLUC, 26*, pp. 22-26.

Soares, C. (1997). Cícero, Pro Archia Poeta. *Boletim de Estudos Clássicos da FLUC, 28*, pp. 41-45.

Steel, C. (2005). *Reading Cicero – Genre and Performance in Late Republican Rome*. London: Gerald Duckworth & Co, Ltd.

Amaral, M. (2000-2008). Marco Túlio Cícero. *O Portal da História*. Retirado de: http://www.arqnet.pt/portal/biografias/cicero.html (27 de outubro de 2012).

http://amartinho.home.sapo.pt/escola/latim/latim12/autores/proarchia.htm - (17 de outubro de 2012)

3. Estudos sobre oratória e retórica

Abascal, M. (2005). *Retórica Clásica y Oralidad*. Málaga: Universidad de Málaga.

Alexandre Jr., M. (2004). O mundo da palavra: retórica antiga e a comunicação de hoje. *Antiguidade Clássica: o que fazer com este património?*. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos, pp.191-201.

Ballif, M. & Moran, M. (2005). *Classical Rhetorics and Rhetoricians – Critical Studies and Sources*. London: Praeger.

Castro, A. (1999). Oratória. In J. Bernardes, A. Castro, M. L. Ferraz, G. Melo & M.A. Ribeiro (Dir.), *Biblos – Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. 3. Lisboa: Verbo, pp. 1280 – 1292.

Clark, D. (1957). *Rhetoric in greco-roman education*. New York: Columbia University Press.

Clark, M. L. (1953). *Rhetoric at Rome – A Historical Survey*. London: Cohen&West Ltd.

Coelho, J. (1978). Oratória. *Dicionário de Literatura*. Porto: Livraria Figueirinhas, pp. 758-63.

Pernot, L. (2005). *Rhetoric in Antiquity*. Washington: Catholic University of America Press, pp.105-127.

Pontes, J. M. (1998). Cícero. *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*. Lisboa: Verbo, pp. 1148-1153.

4. Estudos sobre literatura latina e cultura romana

Fonseca, A. L. (2004). A los Clásicos por la lectura. Reflexiones en torno a la docencia. *Estudios Clásicos*, 125, 93-108.

Gaillard, J. (1992). *Introdução à Literatura Latina – das Origens a Apuleio*. Mem Martins: Inquérito.

Paratore, E. (1983). *História da Literatura Latina*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, M. (2002). *Estudos de História da Cultura Clássica. II volume – Cultura Romana* (3a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, M. (1985). Nas Origens do Humanismo Ocidental: os tratados filosóficos ciceronianos. *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*. (II série, 1). Porto. pp. 7-28.

Saglio, E., Daremberg, C. & Pottier, A. (1963). *Dictionnaire des Antiquités Grecques et Romaines*. Paris: Hachette.

5. Obras de didática específica (Português e Latim)

Amor, E. (2003). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia.* Lisboa: Texto Editora.

Ángel, J.M. (2001). El Estudio del léxico latino: enfoques estadísticos y lexemáticos. *Estudios Clásicos*, n.º 119, 91- 107.

Bensoussan, M. (1992). Learners' spontaneous translation in an L2 reading comprension task: vocabulary knowledge and use of schemata. In P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics*. New York: Macmillan, pp. 102-112.

Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC (http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90)

Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Porto: Areal, pp. 110-123.

Eco, U. (1996). *A procura da Língua Perfeita*. Lisboa: Presença.

Ernout, A. & Thomas, F. (1984). *Syntaxe Latine*. Paris: Éditions Klincksieck.

Faria, M. (1973). Metodologia do Latim. *Colóquio sobre o Ensino do Latim – Actas*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, pp. 65- 87.

Girard, D. (1975). *Linguística Aplicada e Didática das Línguas* (2a ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

Jabouille, V., Pimentel, C., Abranches, C., Lemos, F. & Espírito Santo, A. (1992). Colóquio sobre o Ensino das Línguas Clássicas (Latim e Grego). *Classica – Boletim de Pedagogia e Cultura*, n.º 18. Lisboa: Colibri.

Lemos, F. (2005). *Didáctica das Línguas Clássicas: programa, conteúdos e métodos*. Relatório para Provas de Agregação no 1º Grupo da FLUL. Lisboa: Colibri.

Martins, I. (2011). A situação portuguesa quanto ao estudo do latim no ensino secundário. *Língua Latina*. Retirado de: http://delingualatina.blogs.sapo.pt/6140.html (19 de setembro de 2013).

Pimentel, C. (1989). *Religandum*. Publicações da revista Classica. Lisboa: Colibri.

Pimentel, C. (2001). O latim nas literaturas portuguesa e francesa: instrumentos, métodos e agentes de ensino. *Ágora. Estudos Clássicos em Debate 3*, 183-245 (http://www2.dlc.ua.pt/classicos/latim.pdf).

Prieto, M., Torres, M. & Abranches, C. (1995). *Do grego e do latim ao Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Sim-Sim, I. (2007). *PNEP*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Tochon, François V. (1995). *A Língua como Projecto Didáctico.* Porto: Porto Editora.

6. Manuais de Latim

Borregana, A. & Borregana, A. (1998). *Novo Método de Latim – 12. ºano*. Lisboa: Lisboa Editora.

Borregana, A. & Borregana, A. (2005). *Novo Método de Latim - 11. ºano*. Lisboa: Lisboa Editora.

Borregana, A. & Borregana, A. (2008). *Novo Método de Latim - 10. ºano*. Lisboa: Lisboa Editora.

7. Gramáticas

Azeredo, M., Pinto, M. & Lopes, M. (2011). *Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português*. Lisboa: Lisboa Editora.

Almendra, M. & Figueiredo, J. (1996). *Compêndio de Gramática Latina*. Porto: Porto Editora.

Cart, A., Grimal, P., Lamaison, J. & Noiville, R. (1986). *Gramática Latina*. São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo.

Freire, A. (1987). *Gramática Latina* (4a ed.). Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia e Livraria A.I..

Oliveira, P. (2007). *Memoexame – Língua Portuguesa – 9.º ano*. Lisboa: Asa.

8. Dicionários

Faria, E. (1955). *Dicionário Escolar Latino-Português*. Rio de Janeiro: MEC.

Ferreira, A. (1996). *Dicionário de Latim- Português*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, A. (1997). *Dicionário de Português - Latim*. Porto: Porto Editora.

Houaiss, A. (2005). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.

9. Obras de didática geral

Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J. *et al*. (2002). *Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: ME.

Carvalho, A. (2003). *Entrar no Ensino Secundário – Propostas de actividade para realizar com os alunos*. Porto: Asa.

Egan, K. (1979). *Educational Development*. New York: Oxford University Press.

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In J. M. DeKetele, & M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 131-142.

Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Lindgren, H. (1977). *Psicologia na sala de aula: o professor e o processo ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

Marques, R. (1983). *Mudar a Escola- Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (2001). *Saber educar – Guia do Professor*. Lisboa: Presença.

Nérici, I. (1960). *Introdução à Didática Geral*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A..

Pereira, A. (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. In F. Veiga, (Coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação – Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, pp. 445-493.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Serafini, M. (1991). *Saber estudar e aprender*. Lisboa: Presença.

Solé, I. (2001). Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. Coll, C. *et al.*, *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Asa.

Steiner, G. & Ladjali, C. (2005). *O elogio da transmissão – o Professor e o Aluno.* Lisboa: Dom Quixote.

Vasconcellos, C. (2008). *Construção do Conhecimento em Sala de Aula* (17a ed.). São Paulo: Liberdad.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (7a ed.). Porto: Asa.

10. Documentos normativos

Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 49/2005, de 30 de Agosto (versão nova consolidada).

Martins, I., Sardinha, L. & Silva, M. (2001a). *Programa de Latim A – 10.º ou 11.º ano – Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas.* ME: Departamento do Ensino Secundário.

Martins, I., Sardinha, L. & Silva, M. (2001b). *Programa de Latim A – 11.º ou 12.º ano – Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas.* ME: D.E S..

Relatório Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais 2012. Ministério da Educação/GAVE: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=RelExames_2012_23jul.pdf.

11. Outras Referências:

Agrupamento de Escolas de Sacavém e do Prior Velho:
http://www.cm-loures.pt/Ligacao.aspx?DisplayId=96#topo (consultado a 30 de março de 2013).

http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19771427%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Portaria&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar (consultado a 30 de março de 2013).

ANEXOS

Anexo 1 - Planificação da unidade didática

1.1. Planificação da unidade didática

1.2. Plano esquemático da unidade didática

1.3. *Corpus* literário proposto para o trabalho em sala de aula

ANEXO 1.1. – Planificação da unidade didática

<table>
<tr><td colspan="2">Agrupamento de Escolas de Sacavém e Prior Velho
ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE SACAVÉM
Professora Cooperante Helena Pereira</td><td colspan="2">**Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa**
IPP III/ IV – Professora Cristina Abranches Guerreiro</td><td colspan="3">Ano Letivo 2012/2013
CURSO DE LÍNGUAS E HUMANIDADES
11.º ano, turma LH</td></tr>
<tr><td colspan="7">LATIM A – 11. º ANO</td></tr>
<tr><td colspan="7">**PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA**
Exploração didática de excertos de Cícero
com o intuito de lecionar conteúdos programáticos de língua (oração infinitiva) e de cultura (a organização social)</td></tr>
<tr><td colspan="7">**UNIDADE 2**
A Organização Social</td></tr>
<tr><td colspan="4">**Objetivos gerais:** - Adquirir conhecimentos específicos de cultura e civilização romanas; - Valorizar a identidade da língua portuguesa pelo conhecimento da língua-mãe; - Verificar a relação lexical e reconhecer semelhanças de estrutura entre a língua portuguesa e a latina; - Aplicar conhecimentos culturais e linguísticos na compreensão do texto latino; - Expressar a mensagem do texto latino em língua portuguesa, tendo em conta a especificidade de um e de outro código linguístico; - Refletir sobre a mensagem que o texto veicula; - Avaliar criticamente os valores transmitidos e a sua atualidade.</td><td colspan="3">**Competências globais a desenvolver:**
- Comunicação nas suas componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica.
- Formação para a cidadania: respeito e cooperação.</td></tr>
<tr><td colspan="4">**Conceitos: Oração subordinada completiva; oração infinitiva; Infinitivos presente e perfeito; ordem social da sociedade romana e texto argumentativo.**</td><td colspan="3">**Competências específicas da disciplina:**
- Leitura; tradução e retroversão.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">**Objetivos Específicos**</td><td rowspan="2">**Conteúdos Programáticos**</td><td colspan="5">**Experiências de Aprendizagem**</td></tr>
<tr><td>**Materiais**</td><td colspan="2">**Desenvolvimento de Atividades/Estratégias**</td><td>**Recursos**</td><td>**Avaliação**</td></tr>
</table>

ANEXO 1.1. – Planificação da unidade didática

- Sistematizar as orações subordinadas completivas em português; - Partir do conhecimento implícito do português para o mesmo conteúdo em latim, estabelecendo pontos de contacto;	→ Verbos introdutores das orações subordinadas completivas. → Oração subordinada completiva. → Oração infinitiva.	. **Ficha de Trabalho I (x10)** Ficha diagnóstica realizada por várias etapas: 1.º - em conjunto pela turma; depois individualmente e, por fim, a pares.	**Ludus I** 1) Escrita do sumário no quadro. 2) Distribuição de fotocópias para trabalho em turma. 3) Elaboração da primeira parte da ficha no quadro com auxílio da professora estagiária. 4) Elaboração da segunda parte da ficha individualmente ou a pares, com correção no quadro feita pelos alunos. 5) Elaboração da 3ª e última parte da ficha no quadro pela professora estagiária. 6) Marcação de TPC.	- Quadro / giz - caneta/ lápis	Avaliação formativa:
- Identificar as características da oração infinitiva em latim. - Ler o texto de forma funcional para apreender o seu sentido global. - Analisar a morfossintaxe do texto em latim; - Identificar as orações infinitivas; - Mobilizar os diferentes conhecimentos morfossintáticos para traduzir com coerência.	→ Verbo no modo infinitivo. → Sujeito da oração infinitiva no caso acusativo. → Morfossintaxe latina: - casos e funções; - complementos preposicionais - verbos. → Oração infinitiva. → Infinitivo presente. → Infinitivo perfeito. → Infinitivo futuro.	. **Ficha de Trabalho II (x10)** Ficha de trabalho com texto adaptado da obra *De Oratore* de Cícero (manual, p. 45) para trabalho individual de leitura, exploração, análise e tradução.	**Ludus II** 7) Escrita do sumário no quadro. 8) Correção do TPC no quadro realizada pelos alunos anteriormente estipulados. 9) Distribuição de uma ficha de trabalho sobre um texto adaptado do *De Oratore* de Cícero, com perguntas de análise morfossintática. 10) Leitura do excerto apresentado e consequente diálogo com os alunos para a sensibilização para o sentido global do texto. 11) Realização da Ficha de Trabalho II pela professora estagiária, com recurso ao quadro. 12) Tradução realizada no quadro, com a participação oral da turma. 13) Retroversão como TPC.	- Quadro / giz - Caneta/ lápis/ Caderno diário	.Observação direta na sala de aula: - Participação Oral (Resposta a questões colocadas); - Participação nas tarefas propostas (realização e correção).
- Compreender e aplicar os conhecimentos gramaticais na retroversão. - Mobilizar e relacionar conhecimentos específicos de cultura e civilização romanas. - Dar a conhecer um excerto de *Pro Archia Poeta* (VIII, 18).	→ Oração infinitiva. → Infinitivo presente. → Infinitivo perfeito. → A ordem social na Roma Antiga.	.Apresentação de um *PowerPoint* relacionando Cícero e a sua posição na sociedade romana da época com o tema cultural a abordar: "A Organização Social". . **Ficha de Trabalho III (x10)** Ficha de trabalho com texto selecionado da obra *Pro Archia Poeta* (VIII, 18) e exercícios de análise para apoiar a tradução do texto.	**Ludus III** 14) Escrita do sumário no quadro. 15) Chamada de alunos ao quadro para correção do TPC. 16) Projeção do *PowerPoint*: "Cícero e a organização social". Os diapositivos apresentados não só relacionam Cícero com o tema cultural em que esta unidade se insere, como também estabelecem a ponte para a obra que será apresentada à turma - *Pro Archia Poeta*. 17) Distribuição da Ficha de Trabalho III: motivação dos alunos para a identificação do género da obra *Pro Archia Poeta* e questionário de apoio à análise e tradução do excerto apresentado.	- Quadro / giz - Caneta/ lápis - Computador - Projetor - Tela de projeção	Avaliação formativa: .Observação direta na sala de aula: - Participação Oral (Resposta a

ANEXO 1.1. – Planificação da unidade didática

- Inferir informação a partir do que é apresentado; - Ler o texto de forma funcional para apreender o sentido global do texto; - Mobilizar os diferentes conhecimentos morfossintáticos para traduzir com coerência. - Tomar consciência das próprias dificuldades. - Analisar e refletir a partir das correções apresentadas. - Aplicar com correção a matéria apreendida.	→ Morfossintaxe latina: - casos e funções; - complementos preposicionais - verbos; - oração infinitiva.	. **Ficha de Trabalho IV (x10)** Ficha de trabalho com excerto selecionado da obra *Pro Archia Poeta* (IV, 8) e exercícios de cultura, análise, retroversão e tradução. . **Ficha de Trabalho V (x9)** Ficha de trabalho com excerto selecionado da obra *Pro Archia Poeta* (VII, 15) e exercícios de cultura, análise, retroversão e tradução. . **Ficha de Trabalho VI (x9)** Última ficha de trabalho considerada como TPC para avaliação sumativa, com excerto selecionado da obra *Pro Archia Poeta* (XII, 32) e exercícios de análise e retroversão. . **Ficha de Trabalho VII (x9)** Exercício de remediação, realizado no quadro com a participação dos alunos.	**Ludus IV** 18) Escrita do sumário no quadro. 19) Distribuição da Ficha de Trabalho IV, com exercícios de cultura, análise, retroversão e tradução trabalhados, primeiro, individualmente ou a pares e depois corrigidos no quadro pelos alunos. 20) Distribuição da Ficha de Trabalho VI como TPC. Leitura do enunciado para dissipação de dúvidas em sala de aula. **Ludus V** 21) Escrita do sumário no quadro. 22) Distribuição da Ficha de Trabalho V, com exercícios de análise para apoio à tradução do excerto apresentado, trabalhada em turma com correção no quadro. **Ludus VI** 23) Escrita do sumário no quadro. 24) Correção dos exercícios da Ficha de Trabalho VI no quadro pela Professora Estagiária. 25) Distribuição da Ficha de Trabalho VII	- Caneta/ lápis -Quadro/ giz - Caneta/ lápis -Quadro/ giz - Caneta/ lápis -Quadro/ giz	questões colocadas); - Participação nas tarefas propostas (realização e correção). Avaliação Sumativa

____

(Clara Anunciação)

PLANO ESQUEMÁTICO DA UNIDADE DIDÁTICA

ESCOLA: Secundária de Sacavém

PROFESSORA: Helena Pereira

TURMA: 11º LH

Intervenções Didáticas (6 aulas de 90 minutos):

1ª – 15 de janeiro

2ª – 16 de janeiro

3ª – 18 de janeiro

4ª – 22 de janeiro

5ª – 23 de janeiro

6ª – 29 de janeiro

TEMA: A Organização Social – Unidade 2 – Programa de Latim do 11.º ano.

OBRA SELECIONADA: *Pro A. Licinio Archia Poeta Oratio* de Cícero

CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA: *Pro Archia Poeta* é um dos textos mais brilhantes de Cícero, em que este defende o seu antigo mestre grego, acusado de ter conseguido a cidadania romana à custa de ilegalidades. A defesa de Cícero acaba por se tornar num discurso brilhante em que as artes e as letras são exaltadas e glorificadas em prol das Humanidades.

CONTEÚDOS RELEVANTES: Oração infinitiva; exploração gramatical, literária e cultural da obra apresentada.

DESCRIÇÃO RESUMIDA DA UNIDADE DIDÁTICA:

⇨ Ficha de Trabalho I sobre a Oração Infinitiva – fase diagnóstica;
⇨ Texto de Cícero adaptado (manual Borregana, p. 45) + respetiva Ficha de Trabalho (II);
⇨ Contextualização do autor, tema e apresentação da obra *Pro Archia Poeta* (Ficha de Trabalho III);
⇨ Fichas de Trabalho (IV e V) com excertos da obra *Pro Archia Poeta* para analisar e traduzir;
⇨ Ficha de Trabalho VI para TPC – elemento de avaliação.
⇨ Ficha de Trabalho VII – exercício de remediação.

CORPUS LITERÁRIO PROPOSTO PARA TRABALHO EM SALA DE AULA

1.º TEXTO:

a) *De Oratore*, LXVIII, 276:

Ut illud Nasicae, qui cum ad poetam Ennium uenisset eique ab ostio quaerenti Ennium ancilla dixisset domi non esse, Nasica sensit illam domini iussu dixisse et illum intus esse; paucis post diebus cum ad Nasicam uenisset Ennius et eum a ianua quaereret, exclamat Nasica se domi non esse ; tum Ennius: 'Quid? ego non cognosco uocem,' inquit, tuam?'
Hic Nasica: 'Homo es impudens. Ego cum te quaererem, ancillae tuae credidi te domi non esse; tu mihi non credis ipsi?'

b) Adaptado por Borregana & Borregana (2005, p. 45):

Quodam ad poetam Ennium uenit Nasica, qui a foribus eum quaesiuit. Ancilla Nasicae dixit Ennium domi non esse. Nasica autem sensit eam domini iussu ita respondisse et poetam intus esse. Paucis post diebus, ad Nasicam uenit Ennius, et, cum a ianua eum quaesiuit, exclamauit intus Nasica se domi non esse. Tum Ennius: "Quid? Ego non agnosco, inquit, uocem tuam?" Tum Nasica: "Homo es impudens! Ego, cum te quaesiui, ancillae tuae credidi te domi non esse: tu mihi ipsi non credis?"

2 º TEXTO: *Pro Archia poeta*, VIII, 18:

Acerca do talento de Árquias enquanto poeta

- *Quotiens ego hunc Archiam uidi, iudices, [...] cum litteram scripsisset nullam, magnum numerum optimorum uersuum de iis ipsis rebus, quae tum agerentur, dicere ex tempore! Quotiens reuocatum eamdem rem dicere commutatis uerbis atque sententiis!*

– Quantas vezes, ó Juízes, eu vi Árquias sem escrever uma só letra, dizer de improviso grande número de magníficos versos sobre os próprios factos que então ocorriam!

3 º TEXTO: *Pro Archia poeta*, IV, 8:

A testemunha Marco Luculo

- *Adest uir auctoritate et religione et fide, M. Lucullus, qui se non opinari, sed scire, non audisse, sed uidisse, non interfuisse, sed egisse dicit.*

– Está presente Marco Luculo, homem de prestígio, de respeito e de confiança, que declara não conjeturar, mas saber, não ter ouvido, mas visto, não ter assistido, mas atuado.

4 º TEXTO: *Pro Archia poeta*, VII, 15:

Louvor dos dons naturais sem educação

- *Ego multos homines excellenti animo ac uirtute fuisse et sine doctrina naturae ipsius habitu prope diuino per se ipsos et moderatos et graues exstitisse fateor etiam illud adiungo: saepius ad laudem atque uirtutem naturam sine doctrina quam sine natura ualuisse doctrinam!*

– eu reconheço ter havido inúmeros homens de superior espírito e virtude, mas sem instrução, que por si próprios se mostraram moderados e austeros, quase por propensão divina da própria natureza.

5 º TEXTO: *Pro Archia poeta*, XII, 32:

Cícero encerra o seu discurso esperando ter convencido os Juízes

- *Quae de causa pro mea consuetudine breuiter simpliciterque dixi, iudices, ea confido probata esse omnibus: quae a foro aliena iudicialique consuetudine et de hominis ingenio et communiter de ipsius studio locutus sum, ea, iudices, a uobis spero esse in bonam partem accepta, ab eo, qui iudicium exercet, certo scio.*

– Segundo é meu hábito, falei sobre esta causa com concisão e sobriedade. Confio, Juízes, que seja por todos vós aprovado quanto disse. E espero, Juízes, que seja por vós sancionado quanto referi fora da praxe forense e judiciária sobre o talento deste homem e, genericamente, sobre o estudo. Estou seguro de que o foi por aquele que preside ao tribunal!

6 º TEXTO: *Pro Archia poeta*, VI, 12:

Cícero fala dos estudos literários

- *Ego uero fateor me his studiis esse deditum.*

– Eu não posso deixar de confessar que a eles me consagrei.

Anexo 2 - Plano e materiais da 1ª aula

2.1. Plano da 1ª aula

2.1. Ficha de Trabalho I

2.1. Cenário de correção F.T. I

PLANO DA 1ª AULA

LUDUS I

Nesta aula o aluno deverá ser capaz de…

- Sistematizar as orações subordinadas completivas em português;
- Partir do conhecimento implícito do português para o mesmo conteúdo em latim, estabelecendo pontos de contacto;
- Identificar as características da oração infinitiva.

Lições n.ºs 80 e 81 **15.01.13**

Atividade	Materiais /Recursos	Tempo
Sumário: **Resolução de uma Ficha de Trabalho sobre a oração infinitiva.**	**Quadro preto/ giz** **Caderno / caneta**	**5 min.**
1. Distribuição e resolução da Ficha de Trabalho I; **2. Revisão das orações subordinadas completivas em português;** **3. Introdução da oração subordinada completiva infinitiva em latim;** **4. Resolução dos exercícios da ficha.**	**Ficha de Trabalho I / lápis**	**85 min.**

FICHA DE TRABALHO I

Como nos expressamos?



Repara que diariamente expressamos os nossos pensamentos e/ou reproduzimos o que os outros nos dizem recorrendo a verbos como "**achar**" ou "**dizer**".

1. Pensa em dois sinónimos para cada um destes verbos: ________________________________

2. Confronta agora com outros verbos semelhantes.

afirmar	***declarar***	***ordenar***	***pedir***
julgar	***saber***	***ouvir***	***desejar***
ver	***querer***	***exigir***	***sentir***

2.1. E arruma todos os verbos no seguinte quadro:

Verbos declarativos	Verbos de conhecimento ou opinião	Verbos de vontade e ordem	Verbos de perceção

ANEXO 2 – 2.2. Ficha De Trabalho I

3. Observa agora as seguintes frases:

a. *A Joana reconheceu que o exame era difícil.*
b. *A Joana reconheceu ser difícil o exame.*

c. *Os dois irmãos sentiram que estavam indecisos.*
d. *Os dois irmãos sentiram estar indecisos.*

e. *O Rui admitiu que sente algo pela Joana.*
f. *O Rui admitiu sentir algo pela Joana.*

4. Classifica os verbos "reconhecer", "sentir" e "admitir", tendo em conta o quadro precedente.

____

4.1. Repara que, logo após estes verbos, surgem outros. Sublinha-os.

4.1.1. Em que modo se encontram os verbos sublinhados nas alíneas b), d) e f)?_________________

4.1.2. Em que modo se encontram os verbos sublinhados nas alíneas a), c) e e)? ________________

4.1.3. Tendo em conta o que já estudaste a respeito da frase complexa e da subordinação, divide as orações, utilizando o seguinte quadro:

	Oração Subordinante	Oração Subordinada
a)		
b)		
c)		
d)		
e)		
f)		

4.2. Atenta agora nas orações da coluna da esquerda.

4.2.1. É possível colocar um ponto final e obter assim uma frase com sentido? _________________

4.2.2. O que falta às orações da coluna da esquerda para que tenham sentido? __________________

____

4.3. Repara que é possível substituir as orações da coluna da direita por **substantivos**. Por exemplo:

A Joana reconheceu que o exame era difícil. ⇨ *A Joana reconheceu* ***a dificuldade (do exame).***

- *Os dois irmãos sentiram que estavam indecisos.* ⇨ *Os dois irmãos sentiram* _______________.

- *O Rui admitiu que sente algo pela Joana.* ⇨ *O Rui admitiu* ________________.

4.4. Lê as seguintes afirmações e assinala **Verdadeiro** ou **Falso**:

4.4.1. Os verbos "reconhecer", "sentir" e "admitir" pedem um complemento. ____

4.4.2. Nas sequências apresentadas (de **a)** a **f)**) esse complemento é uma oração. ____

4.4.3. A oração subordinada completiva pode construir-se com o modo indicativo. ____

4.4.4. Estas orações que servem de complemento não são denominadas substantivas. ____

4.4.5. Nas sequências **b)**, **d)** e **f)**, as orações completivas não são infinitivas. ____

5. Corrige as afirmações **Falsas** para que se tornem verdadeiras:

____

____

____

Também em latim existem orações completivas que se constroem com o modo infinitivo, introduzidas por verbos específicos, como "dizer", tal como acabaste de ver em português.

6. Atenta agora na seguinte frase latina:

Credo uitam breuem esse.

6.1. Identifica os verbos nesta frase, sublinhando-os.

6.2. Qual o verbo que está no infinitivo? ____

6.3. Classifica o verbo que está conjugado (pessoa, número, tempo e modo). ___________________

____

6.4. Tendo em conta a pessoa e o número em que a forma verbal se apresenta, que sujeito subentendes? ____

6.5. Tenta agora dividir esta frase nas duas orações que a compõem:

Oração subordinante	**Oração subordinada completiva**

6.6. Repara que *uitam* e *breuem* estão no mesmo caso: __________________. Desempenham, no entanto, diferentes funções na frase. *Vitam* é o sujeito da oração infinitiva, *breuem* é o nome predicativo do sujeito. **Ambos se exprimem no caso acusativo**.

6.7. Traduz agora a frase: ____

ANEXO 2 – 2.2. Ficha De Trabalho I

7. Vamos então sistematizar o que foste observando sobre a **oração infinitiva em latim**:

Tal como em Português, a oração infinitiva em latim é pedida por verbos:

⇨ **Declarativos** (***dico,*** dizer, ***affirmo,*** afirmar, ***nego,*** negar, ***scribo,*** escrever, ***narro,*** narrar);

⇨ **De conhecimento ou opinião** (***credo,*** acreditar, ***puto,*** pensar, ***scio,*** saber);

⇨ **De vontade** (***uolo,*** querer, ***nolo,*** não querer, ***malo,*** preferir, ***cupio,*** desejar) **e de ordem** (***iubeo,*** mandar, ***ueto,*** proibir);

⇨ **Sensitivos** (***sentio,*** sentir, ***uideo,*** ver, ***audio,*** ouvir).

Após estes verbos segue-se a oração completiva infinitiva, com a função de complemento, ou seja, complementa o sentido da frase.

O verbo da oração infinitiva está sempre no modo infinitivo (daí o nome oração infinitiva).

Em latim, o sujeito da oração infinitiva vem sempre expresso no caso acusativo, assim como o nome predicativo do sujeito.

8. Traduz a seguinte frase: *Dico uitam breuem esse.*

9. Agora vamos retroverter a seguinte frase: *A mãe disse que o filho era injusto.*

____

Não te esqueças de:

- Fazer a divisão das orações.
- Colocar o sujeito e o nome predicativo do sujeito da oração infinitiva em **acusativo**.
- Colocar o verbo da oração infinitiva no devido modo.

10. Traduz as seguintes frases:

Dico te iustum esse. ____

Nego illos uicinos esse. ____

Dico me ciuem Romanum esse. ____

Fama est eum magnam pecuniam habere. _____________________________________

Embora na maior parte dos casos a oração infinitiva surja com a função de complemento, também é possível ser o sujeito de verbos e expressões impessoais como:

⇨ ***constat, licet***, é lícito, ***decet,*** convém.

⇨ **fama est**, diz-se, ***utile est***, é útil.

Bene labora, magno cum gaudio!

CENÁRIO DE CORREÇÃO F.T. I

1. *Pensar; falar.*

2.2.

Verbos declarativos	Verbos de conhecimento ou opinião	Verbos de vontade e ordem	Verbos de perceção
afirmar	*julgar*	*ordenar; querer*	*sentir; ouvir*
declarar	*saber*	*exigir; pedir; desejar*	*ver*
admitir	*reconhecer*		*sentir*

4

4.1.1. *Infinitivo*

4.1.2. *Indicativo*

4.1.3.

	Oração Subordinante	Oração Subordinada
a)	*A Joana reconheceu*	*que o exame era difícil.*
b)	*A Joana reconheceu*	*ser difícil o exame.*
c)	*Os dois irmãos sentiram*	*que estavam indecisos.*
d)	*Os dois irmãos sentiram*	*estar indecisos.*
e)	*O Rui admitiu*	*que sente algo pela joana.*
f)	*O Rui admitiu*	*sentir algo pela joana.*

4.2.1. *Não.*

4.2.2. *Um complemento direto.*

4.3.

⇨ *Os dois irmãos sentiram a indecisão.*

⇨ *O Rui admitiu o sentimento (pela Joana).*

4.4.

4.4.1. *Verdadeiro.*

4.4.2. *Verdadeiro.*

4.4.3. *Verdadeiro.*

4.4.4. *Falso.*

4.4.5. *Falso.*

5. São orações substantivas porque podem ser substituídas por um substantivo. / As sequências b), d) e f) são orações completivas infinitivas porque o verbo está no modo infinitivo.

6.

6.1. *Credo uitam breuem esse.*

6.2. *esse.*

6.3. *1.ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo credo.*

6.4. *"eu".*

6.5.

Oração subordinante	**Oração subordinada completiva**
Credo	*uitam breuem esse.*

6.6. *Acusativo.*

6.7. *Eu creio que a vida é breve.*

7.

8. *Eu digo que a vida é breve.*

9. *Mater dixit filium iniustum esse.*

10.

- *Digo que tu és justo.*

- *Nego que aqueles são vizinhos. / Nego que eles sejam vizinhos.*

- *Digo que sou cidadão romano.*

- *Diz-se que ele tem muito dinheiro.*

Anexo 3 – Plano e materiais da 2ª aula

3.1. Plano da 2ª aula

3.2. Ficha de Trabalho II

3.3. Cenário de correção F.T. II

3.4. Texto, glossário e questionário do manual (Borregana & Borregana, 2005, pp. 45-6)

PLANO DA 2ª AULA

LUDUS II

Nesta aula o aluno deverá ser capaz de…

- Ler o texto de forma funcional para apreender o sentido global.
- Analisar a morfossintaxe do texto em latim apresentado;
- Identificar as orações infinitivas presentes no excerto;
- Mobilizar os diferentes conhecimentos morfossintáticos para traduzir com coerência.

Lições n.ºs 82/83 **16.Jan.13**

Atividade	Material	Tempo
Sumário: **Correção do trabalho de casa.** **Análise e tradução de um texto adaptado da obra *De Oratore* de Cícero (manual p. 45).**	**Quadro preto / giz**	**5 min.**
1. Correção do TPC	**Ficha de Trabalho I**	**15 min.**
2. Leitura de um texto adaptado da obra *De Oratore* de Cícero (manual p. 45).	**Ficha de Trabalho II / lápis** **Quadro preto/ giz**	
3. Exploração da temática partindo de vocabulário (re)conhecido		**15 min.**
4. Análise e tradução do texto proposto.	**Ficha de Trabalho II / lápis** **Quadro preto/ giz**	**55 min.**

ANEXO 3 – 3.2. Ficha de Trabalho II

Ficha de Trabalho II

O seguinte texto conta-nos uma pequena história que tem como protagonistas o poeta Énio e o cônsul Nasica.

Quodam ad poetam Ennium uenit Nasica, qui a foribus eum quaesiuit. Ancilla Nasicae dixit Ennium domi non esse. Nasica autem sensit eam domini iussu ita respondisse et poetam intus esse. Paucis post diebus, ad Nasicam uenit Ennius, et, cum a ianua eum quaesiuit, exclamauit intus Nasica se domi non esse. Tum Ennius: "Quid? Ego non agnosco, inquit, uocem tuam?" Tum Nasica: "Homo es impudens! Ego, cum te quaesiui, ancillae tuae credidi te domi non esse: tu mihi ipsi non credis?"

Cícero, *De Oratore*, LXVIII, 276 (adaptado) [123]

Vocabulário:

agnosco, is, ere, agnoui, agnitum – reconhecer
fores, forium (f) – porta, entrada
ianua, ae (f) – porta
impudens, entis (adj) – sem vergonha, descarado
intus (adv.) – dentro, no interior
iussus, us (m) – ordem
quaero, is, ere, quaesiui, quaesitum – procurar
quodam (adv) – um dia
respondeo, es, ere, respondi, responsum – responder
sentio, is, ire, sensi, sensum – sentir
uenio, is, ire, ueni, uentum – vir
uox, uocis (f) – voz

Vamos analisar o texto:

1. Na primeira frase do texto, indica:

   1.1. Qual é o **sujeito** dos verbos *uenit* e *quaesiuit*? ________________________________

   1.2. Transcreve as palavras regidas por preposições, identificando caso e função.

____

____

2. Atenta na palavra *domi*. Em que caso se encontra? ________________________________

3. **Sublinha** todas as **ocorrências do infinitivo *esse*.**

[123] **Adaptado por Borregana, A. & Borregana, A. R. (2005). *Novo Método de Latim - 11º ano*. Lisboa: Lisboa Editora, p.45.**

4. **Atenta** agora nas ocorrências do verbo ***esse*** nas linhas 2, 4 e 6.

4.1. **Transcreve** os verbos de que dependem essas ocorrências.

l.2 - ____________________

l.4 - ____________________

l.6 - ____________________

4.2. **Transcreve** o sujeito de cada uma das ocorrências de *esse*.

l.2 - ____________________

l.4 - ____________________

l.6 - ____________________

Nota bene:

Quando o sujeito da oração infinitiva é o mesmo da subordinante, usa-se o pronome reflexo:

Credit se esse beatum – Ele acredita ser feliz.

5. *Nasica autem sensit eam domini iussu ita respondisse et poetam intus esse.*

5.1. Identifica a forma verbal *sensit* .____

5.1. Qual o sujeito deste verbo? ____

5.2. Que tipo de complemento pede este verbo? ____

5.3. Os verbos *respondisse* e *esse* são verbos que dependem da forma verbal _________________

Repara que:

esse tal como ***amare***, ***delere***, ***legere*** ou ***audire*** são formas do **infinitivo presente**.

Há, no entanto, outras formas de infinitivo, como ***respondisse***, que é um **infinitivo perfeito.**

O **infinitivo perfeito** forma-se a partir do tema do pretérito perfeito com a terminação *–isse*. Ou seja, ***respondeo, es, ere, respondi, responsum***

Inf. Perfeito: respond(i) + isse = respondisse (ter respondido)

A partir do tema do perfeito, completa os seguintes espaços para obteres o infinitivo perfeito de cada um dos verbos e a respetiva tradução:

(Pret. Perf.) *amaui* - ___________ - ter ___________ (Inf. Perf.)
(Pret. Perf.) *deleui* - _______________ - _____________ (Inf. Perf.)
(Pret. Perf.) *legi* - ____________ - _______________ (Inf. Perf.)
(Pret. Perf.) *audiui* - _______________ - ______________ (Inf. Perf.)
(Pret. Perf.) *fui* - ______________ - ______________ (Inf. Perf.)

ANEXO 3 – 3.2. Ficha de Trabalho II

6. Vamos traduzir o texto:

11. Imagina que, alguns dias depois, estes dois romanos se encontram novamente cara a cara.



7.1. Coloca em latim as frases dos dois balões coloridos, respeitando os tempos verbais:

- Sciebam ____
- Scio ____

Repara que o verbo "esperar" implica uma ação futura. Por isso, a oração completiva infinitiva que dele depende apresenta sempre o **infinitivo futuro**, que se constrói com **particípio futuro + verbo *esse***:

Por exemplo, o **infinitivo futuro do verbo *amare* é *amaturum, am, um / amaturos, as, a esse* (haver de amar).**

Bene labora, magno cum gaudio!

CENÁRIO DE CORREÇÃO F.T. II

1.
   1.1. *Nasica.*
   1.2. *(ad) poetam Ennium – acusativo – compl. circunstancial de lugar para onde (para junto de) / (a) foribus – ablativo – complemento circunstancial de lugar donde (de junto de).*
2. *Locativo.*
3. *Esse* – l. 2; l. 3; l. 4; l. 6.
4.
   4.1.
   l.2 - *dixit*
   l.4 - *exclamavit*
   l.6 - *credidi*
   4.2.
   l.2 - *Ennium*
   l.4 - *se*
   l.6 - *te*

5.
   5.1. *3.ª pessoa do singular do presente do indicativo.*
   5.2. *Nasica.*
   5.3. *Oração infinitiva.*
   5.4. *Sensit.*

(Pret. Perf.) amaui - amauisse - ter *amado* (inf. perf.)
(Pret. Perf.) deleui - deleuisse - ter destruído (inf. perf.)
(Pret. Perf.) legi - legisse - ter lido (inf. perf.)
(Pret. Perf.) audiui - audiuisse - ter ouvido (inf. perf.)
(Pret. Perf.) fui - fuisse - ter sido (inf. perf.)

6. *Um dia Nasica veio ter com o poeta Énio e perguntou por ele à porta. A escrava disse-lhe (a Nasica) que Énio não estava em casa. Mas Nasica sentiu que esta respondia assim por ordem do senhor e que o poeta estava lá dentro. Poucos dias depois, Énio veio ter com Nasica e, quando perguntou por ele à porta, Nasica exclamou lá de dentro que ele próprio não estava em casa. Então disse Énio: "O quê? [Então] eu não reconheço a tua voz?" Disse Nasica: "És um homem descarado! Eu, quando te procurei, acreditei na tua escrava [quando ela disse] que tu não estavas em casa e tu não acreditas em mim próprio?"*

7.1. Sciebam *te domi esse.*

7.2. Scio *te agnouisse id.*

ANEXO 3

3.4. Borregana & Borregana (2005, pp. 45-6)

T — Uma resposta adequada

Texto

Quondam ad poetam Ennĭum uenit Nasīca, qui a foribus eum quaesīuit. Ancilla Nasīcae dixit Ennĭum domi non esse. Nasīca autem sensit eam domĭni iussu ita respondisse et poetam intus esse. Paucis post diebus, ad Nasīcam uenit Ennĭus, et, cum a ianŭa eum quaesīuit, exclamāuit intus Nasīca se domi non esse. Tum Ennĭus: "Quid? Ego non agnosco, inquit, uocem tuam?" Tum Nasīca: "Homo es impudens! Ego, cum te quaesiui, ancillae tuae credidi te domi non esse: tu mihi ipsi non credis?"

Adaptado de *De Oratore*, Cícero

V Vocabulário

quondam, adv.	> outrora, um dia, uma vez
Ennĭus, -ii, m.	> Énio, poeta latino do séc. III a. C.
Nasīca, -ae, m.	> Nasica, nome de homem (antropónimo)
fores, forĭum, f.	> porta, entrada
quaero, -is, -ĕre, quaesīui, quaesītum	> procurar
sentĭo, -is, -īre, sensi, sensum	> sentir, dar conta
iussus, -us, m.	> subst. da 4.ª declinação; *iussu* (abl.): por ordem
respondeo, -es, -ēre, respondi, responsum	> responder
intus, adv.	> no interior, dentro
ianŭa, -ae, f.	> porta
quid, adv. interr.	> o quê? como?
agnosco, -is, -ĕre, agnōui, agnĭtum	> reconhecer
uox, uōcis, f.	> voz
impudens, -entis, adj.	> sem vergonha, descarado
ipsi, dat. do pron. *ipse, ipsa, ipsum*	> o próprio
ego ipse	> eu próprio
mihi ipsi	> a mim próprio (em mim próprio)

Questionário

1. Transcreve todas as orações infinitivas do texto, indicando o verbo de que depende cada uma delas.
2. Indica também o sujeito de cada uma das orações infinitivas que transcreveste.
3. Consultando o vocabulário que não conheces, e relendo o texto com atenção, tenta reconstituir, mentalmente, este episódio interessante da vida real. Compreenderás a história, se souberes responder a esta questão: qual das respostas é que foi ajustada? A da criada, ou a de Nasica?
4. Qual é o sujeito de *uenit* e de *quaesiuit* (l.1)?
5. Que circunstância exprime *domi* (l.4) e em que caso se encontra?
6. Traduz o texto.
7. Orientando-te pelo modelo: *Ancilla dixit: "Ennius domi non est."* > *Ancilla dixit Ennium domi non esse,* transforma as seguintes frases de forma a que nelas figure uma oração infinitiva:
   7.1. *Nasica sensit: "Ea domĭni iussu respondit."* > ______________________________
   ____.
   7.2. *Nasica intus exclamabat: "Ego domi non sum."* > ______________________________
   ____.
   7.3. *Nasica dixit: "Homo es impudens."* > *Nasica dixit (eum) hominem esse impudentem.*
8. Escreve em latim:
   8.1. Nasica sabia que Énio estava em casa.
   8.2. Mas Énio, através da criada, respondeu que ele não estava.
   através de: *per* + acusativo
   ele: *se* e não *eum* porque se refere ao sujeito.

Referências etimológicas

1. Indica vocábulos latinos do texto onde se encontre a raiz de cada uma das palavras: **questão, domicílio, íntimo, credibilidade, mim**.
2. Já sabia que o nome próprio **Januário** (nome de pessoa) significa, etimologicamente, **porteiro**, e **Ianuarius** (Janeiro) foi o nome dado pelos Romanos a este mês em honra de Jano, deus das portas?
3. A palavra *dominum* está no centro de uma família de palavras com a mesma raiz: **dono, domínio, dominar, dom** (D. João), **dona** (D. Maria), etc.

Anexo 4 – Plano e materiais da 3ª aula:

4.1. Plano da 3ª aula;
4.2. Diapositivos do *PowerPoint;*
4.3. Ficha de Trabalho III;
4.4. Cenário de correção F.T. III.

PLANO DA 3ª AULA

LUDUS III

Nesta aula o aluno deverá ser capaz de…

- Compreender e aplicar os conhecimentos gramaticais na retroversão.
- Mobilizar e relacionar conhecimentos gerais de cultura e civilização romanas.
- Situar a obra *Pro Archia poeta* no tempo, espaço e género literário.

Lições n.ºs 84/85 **18.Jan.13**

Atividade	Material	Tempo
Sumário: **Correção do TPC.** **"Cícero e a Organização Social"– visualização de um *PowerPoint.*** **Análise e tradução de um excerto de *Pro Archia poeta* (VIII, 18).**	**Quadro preto / giz**	**5 min.**
1. Visualização de um *PowerPoint* que contextualiza Cícero na sociedade romana e apresenta a sua obra *Pro Archia poeta*.	**Tela/Projetor/Computador** **Projeção do PowerPoint 1** **Livro**	**20 min.**
2. Início do estudo de um primeiro excerto da obra *Pro Archia Poeta* (VIII,18).	**Ficha de Trabalho III / lápis**	**65 min.**

Acerca do talento de Árquias enquanto poeta

- *Quotiens ego hunc Archiam uidi, iudices, […] cum litteram scripsisset nullam, magnum numerum optimorum uersuum de iis ipsis rebus, quae tum agerentur, dicere ex tempore! Quotiens reuocatum eamdem rem dicere commutatis uerbis atque sententiis!* (VIII, 18) – Quantas vezes, ó Juízes, eu vi Árquias, sem escrever uma só letra, dizer de improviso grande número de magníficos versos sobre os próprios factos que então ocorriam!



Diapositivo 1



Diapositivo 2



Diapositivo 3



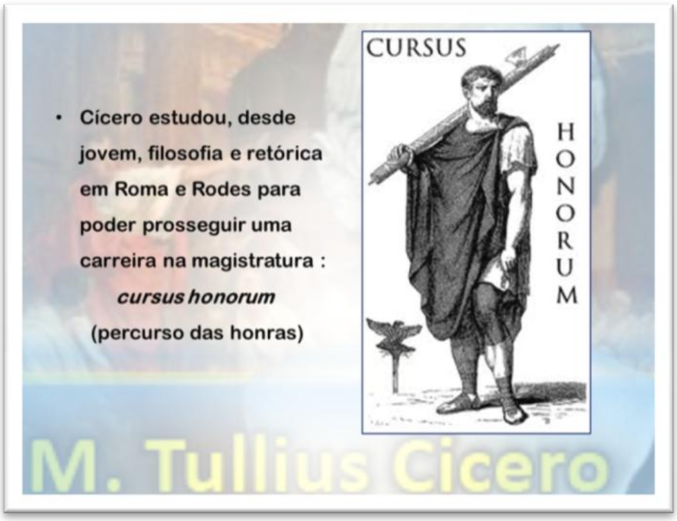
Diapositivo 4



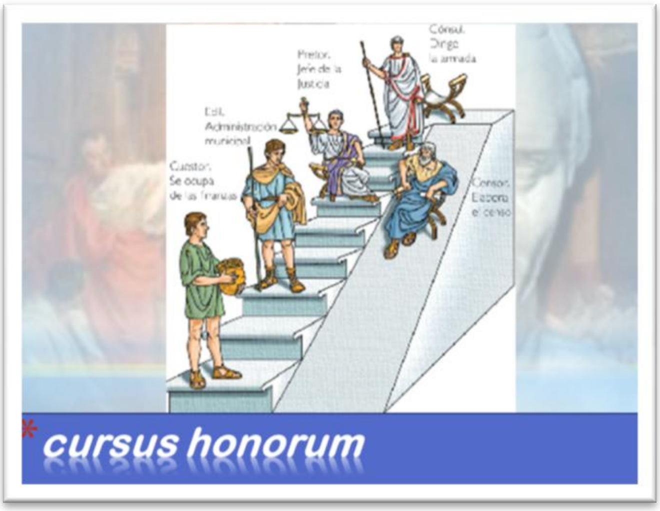
Diapositivo 5



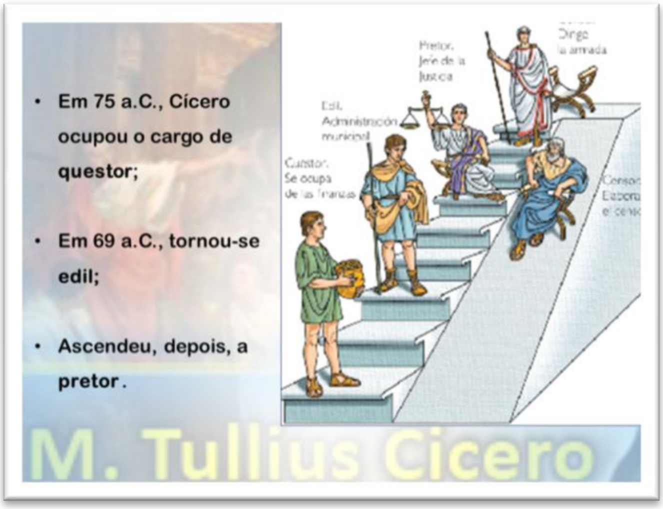
Diapositivo 6



Diapositivo 7



Diapositivo 8



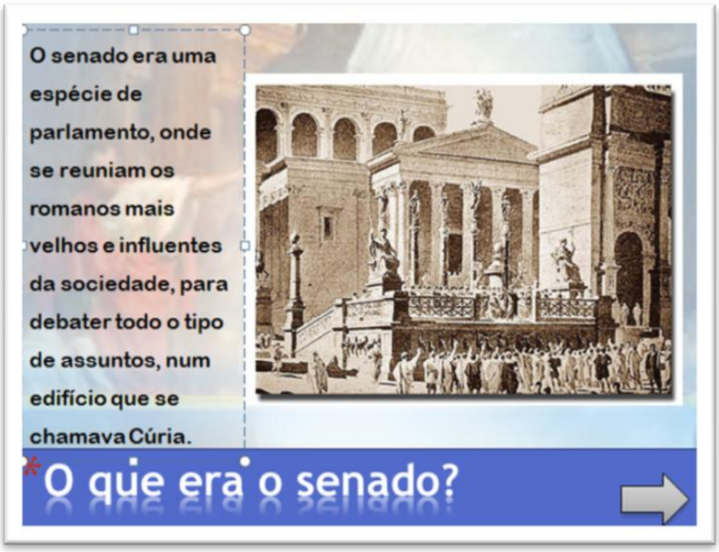
Diapositivo 9



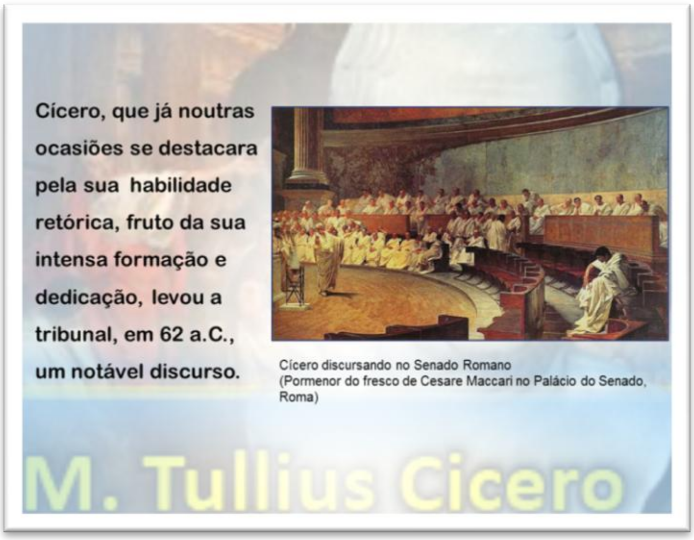
Diapositivo 10



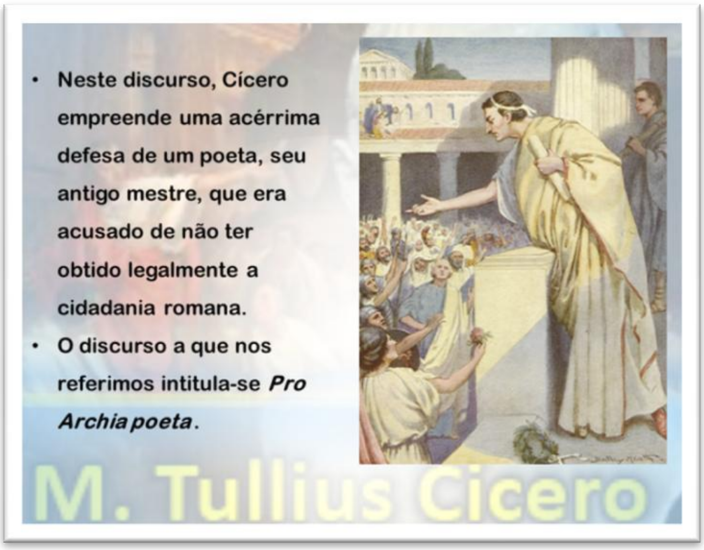
Diapositivo 11



Diapositivo 12



Diapositivo 13



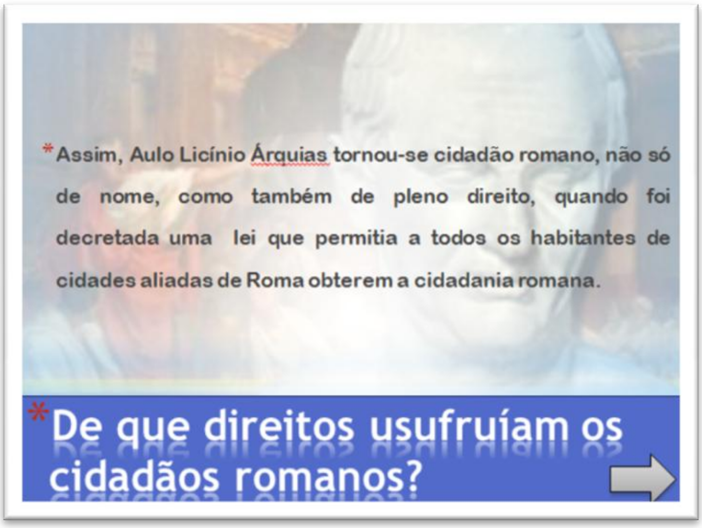
Diapositivo 14



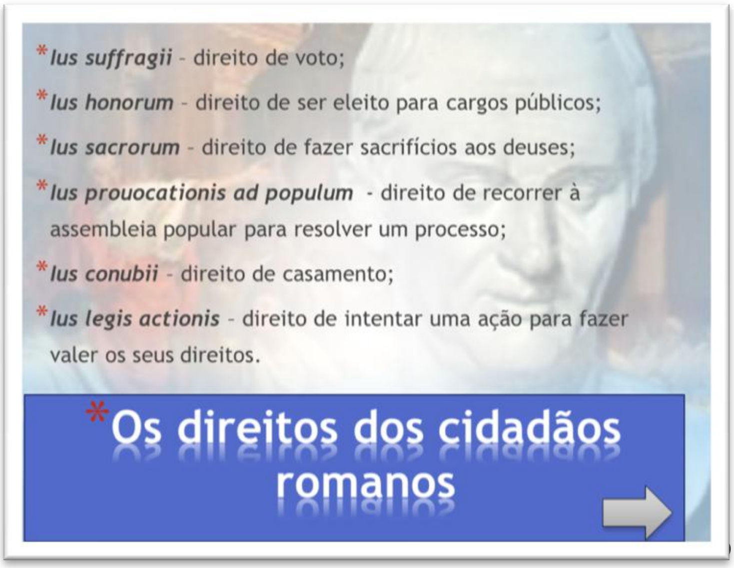
Diapositivo 15



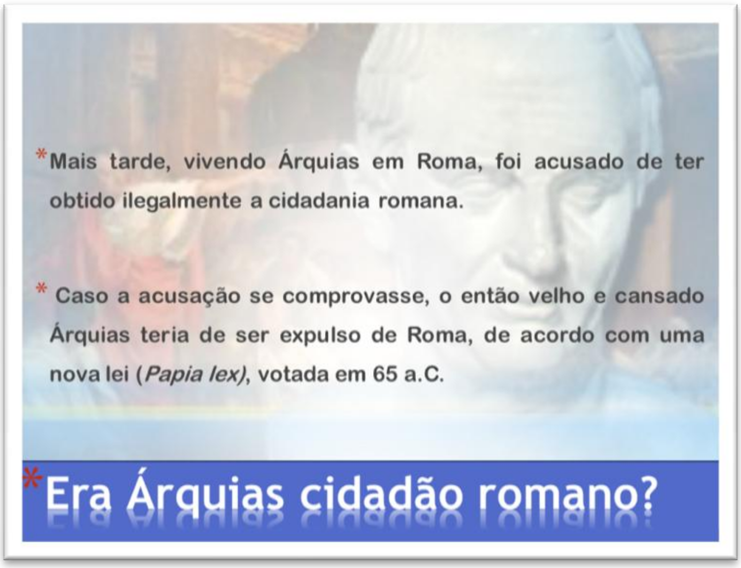
Diapositivo 16



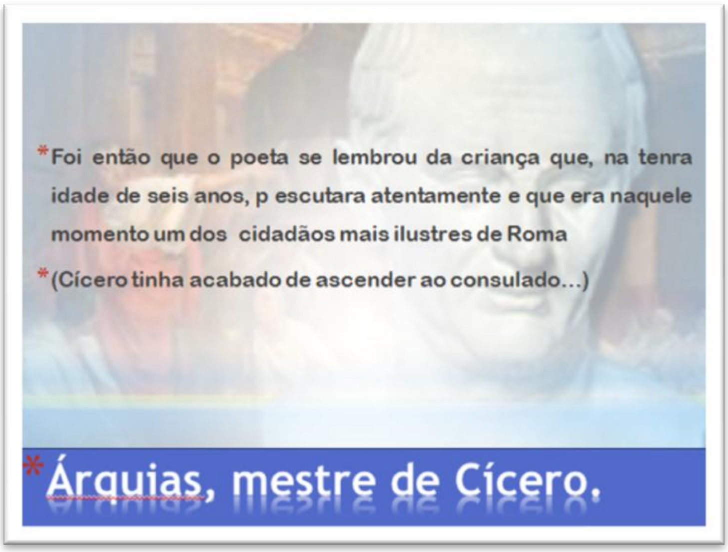
Diapositivo 17



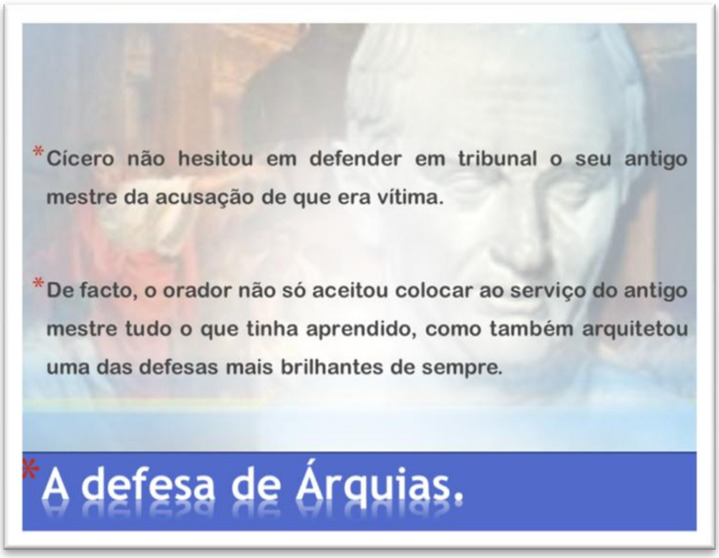
Diapositivo 18



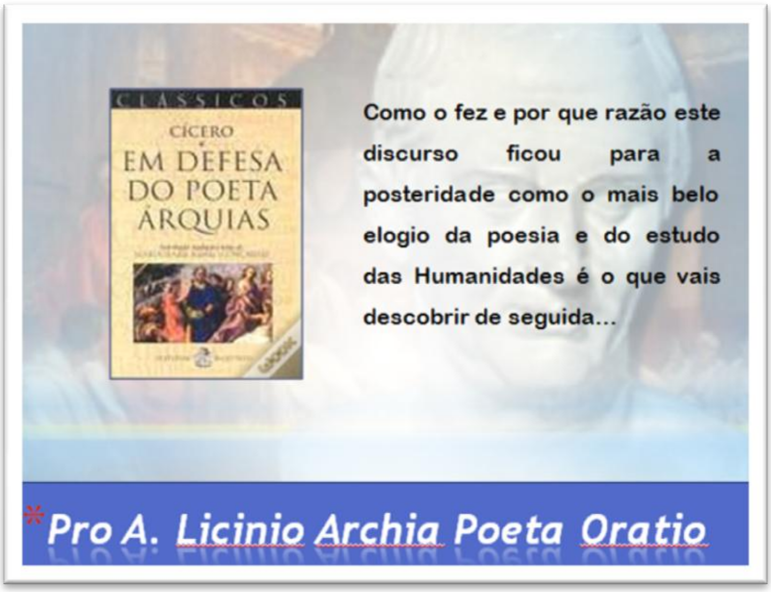
Diapositivo 19



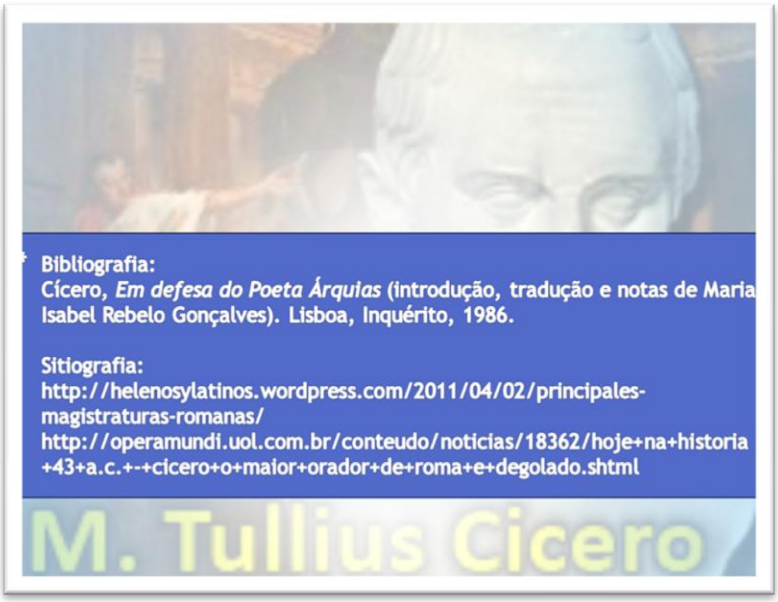
Diapositivo 20



Diapositivo 21



Diapositivo 22



Diapositivo 23

FICHA DE TRABALHO III

1ª Parte

1. Vamos sistematizar o que te foi dado a conhecer na apresentação do *PowerPoint 1*:

1.1. Cícero, para aceder à carreira da magistratura, necessitou de ter formação na área da:

- Oratória ☐
- Linguística ☐
- Política ☐

1.2. Onde foi proferido o discurso *Pro Archia Poeta*, que te é apresentado no *PowerPoint*?

- No Senado ☐
- No tribunal ☐
- No templo ☐

1.3. Este discurso é:

- Político ☐
- Sagrado ☐
- Forense ☐

Repara que:

Cícero, no seu discurso, pretende demonstrar que Árquias é, de facto, um cidadão romano, evocando, a favor do poeta, não só todos os argumentos jurídicos que, segundo o orador, ditam logo à partida a vitória da causa, como também argumentos de autoridade, que são as testemunhas de Heracleia, chamadas de propósito para sustentar a defesa de Árquias.

Caso esta demonstração da veracidade da cidadania romana do poeta falhe, Cícero prepara, *a priori*, uma argumentação de ordem extrajurídica que parte de várias inferências, por analogia e indução, até chegar à ideia de que Árquias deve ser considerado cidadão romano (por dedução).

2. Agora relembra e relaciona:

2.1. A exposição de ideias, apresentando razões a favor ou contra determinada tese, com o objetivo de captar a adesão do auditório para a posição defendida, é marca de um texto _______________________

2.2. Entre as obras já estudadas na disciplina de Português, refere um exemplo deste tipo de texto. ____

2.3. Tendo em conta que o objetivo deste tipo de texto é a **persuasão**, o orador procura, na sua argumentação, usar métodos de raciocínio que ajudam na construção do discurso. Relembrando o que já estudaste nas disciplinas de Português e Filosofia, responde às seguintes alíneas:

2.3.1. Demonstrar uma ideia e argumentar a favor de uma ideia são exatamente a mesma coisa?

- Sim
- Não

2.3.2. Identifica um método de raciocínio. ____

2ª Parte

No discurso jurídico a favor de **Árquias**, Cícero enaltece as suas **qualidades como poeta**.

*Quotiens ego hunc [Archiam] uidi, **cum litteram scripsisset nullam**[1], magnum numerum optimorum uersuum de iis ipsis rebus, **quae tum agerentur**[2], dicere ex tempore! Quotiens reuocatum eamdem rem dicere **commutatis uerbis atque sententiis**[3]!*

Cícero, *Pro Archia poeta*, VIII, 18

[1] Traduzir ***cum litteram scripsisset nullam*** por *mesmo sem ter escrito nada* (literalmente: *como não tivesse escrito nada*).

[2] Traduzir ***quae tum agerentur*** por [coisas] *que então se passavam*.

[3] Traduzir ***commutatis uerbis atque sententiis*** por *com palavras e frases mudadas*.

1. **Repara** na **segunda** palavra do texto:

1.1. Refere **duas** palavras portuguesas que derivem desse étimo. ________________________________

1.2. Identifica o caso e a função sintática que desempenha na frase: ______________________________

____

1.3. Morfologicamente esta palavra é um _____________ ____________ e significa "_____". Assim, temos a informação de que o discurso se encontra proferido na __________ pessoa do _____________.

2 - *Quotiens ego hunc Archiam uidi (...) magnum numerum optimorum uersuum de iis ipsis rebus (...) dicere ex tempore!*

2.1. *Dicere* (que está no modo ______________) é o predicado de uma oração subordinada completiva ____________ que depende da forma verbal _________.

2.2. Qual o sujeito de *dicere*? _____________________________

2.3. Em que caso se encontra? ____________________________

3. Considera o sintagma *magnum numerum*.

3.1. Em que caso se encontra? ____

3.2. Que função desempenha? ____

3.3. O sintagma *optimorum uersuum* encontra-se no caso ______________ e no número ____________. Desempenha a função sintática de __________________ ______________________.

ANEXO 4 – 4.3. Ficha De Trabalho III

4. Repara agora nas expressões *de iis ipsis rebus* e *ex tempore.*

4.1. Em que caso se encontram ambas? ____

4.2. Identifica a função sintática *de iis ipsis rebus.* ______________________________________

Vamos traduzir a frase:

____

____

____

5 **-** *Quotiens [hunc Archiam] reuocatum eamdem rem dicere commutatis uerbis atque sententiis!*

5.1. De que verbo depende a forma verbal *dicere*?

5.2. Transcreve o sujeito de *dicere*. ____

5.3. *Eamdem rem* está no caso ________________________ e desempenha a função sintática de ____________________.

Vamos traduzir a frase:

____

____

____

6. Resolve o seguinte crucigrama, preenchendo de acordo com as alíneas:

a)				**P**								
b)				**O**								
c)				**E**								
d)				**T**								
e)				**A**								

a) Infinitivo presente do verbo *puto.*

b) Infinitivo perfeito do verbo *uolo.*

c) Infinitivo presente do verbo *credo.*

d) Infinitivo presente do verbo *sentio.*

e) Infinitivo perfeito do verbo *audio*

Bene labora, magno cum gaudio!

CENÁRIO DE CORREÇÃO F.T. III

1ª Parte

1.

1.1. Oratória

1.2. No tribunal

1.3. Forense

2.

2.1. *expositivo-argumentativo.*

2.2. *Os Sermões do Pe. António Vieira.*

2.3.

2.3.1. *Não*

2.3.2. *Dedutivo*

2ª Parte

1. *(Ego)*

1.1. *Egoísta / egocêntrico*

1.2. *Encontra-se no caso nominativo e é o sujeito da forma verbal uidi.*

1.3. *Pronome pessoal / "eu" / 1.ª pessoa do singular.*

2 -

2.1. *Infinitivo / infinitiva / uidi.*

2.2. *Hunc [Archiam].*

2.3. *Acusativo.*

3.

3.1. *Acusativo do singular.*

3.2. *Complemento direto da forma verbal dicere.*

3.3. *Genitivo / plural / complemento determinativo (de magnum numerum).*

4.

4.1. *Ablativo.*

4.2. *Complemento circunstancial de assunto.*

Vamos traduzir a frase:

Quantas vezes eu vi este Árquias, mesmo sem ter escrito nada, dizer de improviso um grande número de óptimos versos a respeito destas mesmas coisas, que então aconteciam.

5

5.1. *uidi*

5.2. *Hunc Archiam*

5.3. *Acusativo (singular) / complemento direto do verbo dicere.*

Vamos traduzir a frase:

Quantas vezes [eu vi] este Árquias ser de novo chamado e dizer a mesma coisa com verbos e frases diferentes!

6.

a)				P	U	T	A	R	E			
b)			U	O	L	U	I	S	S	E		
c)		C	R	E	D	E	R	E				
d)	S	E	N	T	I	R	E					
e)				A	U	D	I	U	I	S	S	E

Anexo 5 - Plano e materiais da 4.ª aula:

5.1. Plano da 4.ª aula;

5.2. Ficha de Trabalho IV;

5.3. Cenário de correção F.T. IV.

PLANO DA 4ª AULA

LUDUS IV

Nesta aula o aluno deverá ser capaz de…

- Inferir informação a partir do que é apresentado;

- Ler o texto de forma funcional para apreender o sentido global;

- Mobilizar os diferentes conhecimentos morfossintáticos para traduzir com coerência.

Lições n.ºs 86/87 **22.Jan.13**

Atividade	Material	Tempo
Sumário: **Correção do TPC.** **Resolução de uma ficha de trabalho visando a exploração de *Pro Archia Poeta*, IV, 8.**	**Quadro preto/ giz**	**5 min.**
1. Correção do TPC (Ficha III).	**Ficha de Trabalho III/ caderno / lápis** **Quadro preto / giz**	**15 min.**
2. Distribuição e resolução da Ficha de Trabalho IV.	**Ficha de Trabalho IV/ lápis.**	**70 min.**

Excerto selecionado:

A testemunha Marco Luculo

- *Adest uir auctoritate et religione et fide, M. Lucullus, qui se non opinari, sed scire, non audisse, sed uidisse, non interfuisse, sed egisse dicit.* (IV, 8) – Está presente Marco Luculo, homem de prestígio, de respeito e de confiança, que afirma não supor, mas sim estar convicto, não ter ouvido, mas sim visto, não ter assistido, mas sim atuado.

FICHA DE TRABALHO IV

1ª PARTE

Marco Luculo, filho adoptivo de Varrão, foi uma das testemunhas de Cícero no processo de Árquias.

Dizem que sou um homem de respeito e de confiança.

Creio ser um bom cidadão.



Figura 1

1. Como classificarias Marco Luculo, tendo em conta a sua imagem?

☐ Patrício; ☐ Plebeu; ☐ Liberto; ☐ Escravo

2. Repara na seguinte expressão "um homem **de respeito e de confiança**" que aparece no balão da figura 1.

2.1. Que ideia é expressa pelas palavras a negrito? ____

2.2. Procura no quadro apresentado mais abaixo a forma como esta ideia poderá ser expressa em latim. ____

3. Agora faz corresponder os elementos da coluna A aos da coluna B.

COLUNA A			COLUNA B
Lugar onde	•	•	*Ad* + acusativo
Lugar para onde	•	•	*Per* + acusativo
Modo	•	•	Simples ablativo
Meio	•	•	*In* + ablativo
Qualidade	•	•	*Cum* + ablativo
Lugar por onde	•		
Companhia	•		

4. Utilizando o vocabulário da caixa, prepara a **retroversão** das duas frases de Marco Luculo.

uir, uiri
dominus, i
credo, is, ere, didi, ditum
dico, is ,ere, dixi, dictum
scio, is, ire, sciui, scitum
honor, oris
auctoritas, atis
bonus, a, um
cursus, us
ciuis, is
fides, is
religio, onis

4.1. Divide as orações nas duas frases atribuídas a Marco Luculo.

4.2. Que tipo de orações exigem as formas verbais “dizem” e “creio”? ______________________

4.3. Em latim, os predicados das orações dependentes de “dizem” e “creio” figuram no modo ___________________. Por isso estas orações são designadas por ______________. O seu sujeito tem de estar expresso no caso ___________________.

4.4. Escreve em latim as duas frases.

____

____

2ª PARTE



Lê agora o que Cícero escreve a respeito deste cidadão, M. Luculo, no seu discurso *Pro Archia Poeta*.

> *Adest uir auctoritate et religione et fide, M. Lucullus, qui se non opinari, sed scire, non audisse*[1], *sed uidisse, non interfuisse, sed egisse dicit.*
>
> Cícero, *Pro Archia poeta*, IV, 8
>
> [1]*audisse = audiuisse*

1. Observa a forma verbal *adest*.

a) Trata-se de um composto do verbo ______ com o prefixo ___________.

b) Tendo em conta a composição da palavra, indica o seu significado. ________________________

2. Decompõe agora o verbo *interfuisse*, referindo os elementos que o compõem e o seu significado.

____

3. Em que caso se encontram as palavras *auctoritate*, *religione* e *fide*? ___________________

a) Indica a sua função sintática na frase.____

4. Consulta o dicionário e transcreve o enunciado do verbo a que pertence a forma verbal *opinari*, bem como o seu significado. ____

____

5. Repara nas formas de infinitivo ocorrentes no texto.

a) Arruma-as no seguinte quadro.

Infinitivo PRESENTE	Infinitivo PERFEITO

b) Qual o verbo que as introduz? ____

6. Repara nas dicotomias presentes:

- O verbo *opinari* opõe-se a _____________.
- O verbo ___________ opõe-se a *uidisse*.
- O verbo *interfuisse* opõe-se a ____________.

7. Tendo em conta esta dicotomia, traduz a frase com sentido:

____

____

____

____

____


Os registos que atestavam a cidadania de Árquias foram destruídos num incêndio. Perante esta falta documental, Cícero consegue argumentar invocando a presença de testemunhas, pessoas ilustríssimas, que diz serem mais credíveis do que meros registos, passíveis de serem adulterados.

(...) Hic tu tabulas desideras Heracliensium publicas, quas Italico bello incenso tabulario interisse scimus omnes. Est ridiculum ad ea quae uidemus nihil dicere, quaerere quae habere non possumus, et de hominum memoria tacere, litterarum memoriam flagitare, et, cum habeas amplissimi uiri religionem, integerrimi municipii ius iurandum fidemque, ea quae deprauari nullo modo possunt repudiare, ***tabulas quas idem dicis solere corrumpi*** *desiderare.*	**E tu[1] queres ver agora os registos de Heracleia, que todos sabemos terem sido destruídos durante a guerra Itálica, no incêndio dos arquivos? É ridículo nada dizer sobre o que possuímos e procurar o que não podemos ter; fazer silêncio quanto a testemunhos pessoais e pedir com insistência provas documentais; e, tendo-se a palavra de um homem tão distinto e a garantia sob juramento de um município integérrimo, repudiar aquilo que de modo algum pode ser corrompido e exigir registos que tu próprio dizes costumarem ser viciados[124].**
Cícero, *Pro Archia Poeta*, IV, 8	**[1]Refere-se a Grátio, o acusador de Árquias.**

[124] Gonçalves, M. (1999). *Em Defesa do Poeta Árquias*. Lisboa: Inquérito.

8. Cícero alude a um "*amplissimi uiri*". A quem se refere? ____________________________________

9. Atenta agora no que está destacado a negrito.

   a) Identifica a forma *dicis*. ____________________________________

   b) Transcreve o seu sujeito. ____________________________________

   c) Em que modo se encontra s*olere*? De que forma verbal depende? ____________________________________

   ____

   c) Tal como em português, *solere* (costumar) pede infinitivo. Transcreve-o. ____________________

   d) Traduz a sequência do texto destacada a negrito (linhas 11-12). ____________________________

   ____

10. Que ideia exprime Cícero nos dois passos transcritos na 2.ª parte da F.T? ____________________

____

____

____

11. Associa um vocábulo português a cada um dos seguintes étimos latinos:

a) *Tabulas* - ____________________________________

b) *Corrumpi* - ____________________________________

c) *Desiderare* - ____________________________________

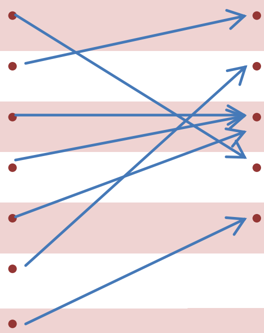
Bene labora, magno cum gaudio!

CENÁRIO DE CORREÇÃO F.T. IV

1. *Patrício.*
2.
    2.1. *Duas qualidades de Marco Luculo, um homem de respeito e de confiança.*
    2.2. *Qualidade - simples ablativo.*

3. Agora faz corresponder os elementos da coluna A aos da coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
Lugar onde	*Ad* + acusativo
Lugar para onde	*Per* + acusativo
Modo	Simples ablativo
Meio	*In* + ablativo
Qualidade	*Cum* + ablativo
Lugar por onde	
Companhia	



4.
    4.1.
    Dizem | que sou um homem de fé e religião.
    Creio | ser um bom cidadão.
    4.2. *Orações subordinadas completivas.*
    4.3. *Infinitivo / infinitivas / acusativo.*
    4.4. *Dicunt me uirum fide et religione esse.*
    Credo me ciuem bonum esse.

2ª PARTE

1.
    a) *Sum / ad*
    b) *Estar presente.*

2. *Inter + sum = assistir; ter participado.*

3. *Ablativo.*
    a) Complemento circunstancial de qualidade.
4. *Opinor, aris, ari, atus sum (v. depoente trans.) – ter uma opinião.*

5. a)

Infinitivo PRESENTE	Infinitivo PERFEITO
Opinari / scire	*Audisse / uidisse / interfuisse / egisse*

b) *dicit.*

6. *Scire / audisse / egisse*

7. *Está presente Marco Luculo, homem de prestígio, de respeito e de confiança, que declara (ele próprio) não ter uma opinião, mas saber, não ter ouvido, mas ter visto, não ter assistido, mas ter agido.*

8. *Marco Luculo.*
9.
   a) *2.ª pessoa do singular do verbo dico no presente do indicativo.*
   b) *Idem.*
   c) *Infinitivo dependente da forma verbal dicis.*
   d) *Corrumpi.*
   e) *Registos esses que [tu] mesmo dizes ser habitual serem viciados.*

10. *Cícero procura dar autoridade e credibilidade à sua testemunha referindo não só as qualidades daquele homem e o conhecimento de causa que detém, mas também opondo aquele à falibilidade dos documentos, que podem ser destruídos ou corrompidos.*

11. a) *tabela*
    b) *corrupto*
    c) *desiderativo*

Anexo 6 - Plano e materiais da 5.ª aula:

6.1. Plano da 5.ª aula;

6.2. Ficha de Trabalho V;

6.3. Cenário de correção F.T. V.

PLANO DA 5ª AULA

LUDUS V

Nesta aula o aluno deverá ser capaz de…

- Ler o texto de forma funcional para apreender o sentido global;
- Mobilizar os diferentes conhecimentos morfossintáticos para traduzir com coerência.
- Apelar à observação e à atividade indutiva dos alunos.

Lições n.ºs 88/89 **23.Jan.13**

Atividade	Material	Tempo
Sumário: **Continuação da resolução da ficha de trabalho iniciada na aula anterior.** **Leitura, análise e tradução de *Pro Archia Poeta*, VII, 15.**	**Quadro preto / giz**	**5 min.**
1. Resolução dos exercícios finais (Ficha de Trabalho IV).	**Fotocópias distribuídas / caderno / lápis**	**15 min.**
2. Análise e tradução de *Pro Archia Poeta*, VII, 15 (Ficha de Trabalho V).	**Quadro preto / giz** **Ficha de Trabalho V/ lápis**	**65 min.**
3. Distribuição do TPC.	**Ficha de Trabalho VI**	**5 min.**

Excerto selecionado:

Louvor dos dons naturais sem educação

- *Ego multos homines excellenti animo ac uirtute fuisse et sine doctrina naturae ipsius habitu prope diuino per se ipsos et moderatos et graues exstitisse fateor* (VII, 15) – eu reconheço ter havido inúmeros homens de superior espírito e virtude, mas sem instrução, que por si próprios se mostraram moderados e austeros, quase por divina propensão divina da própria natureza.

ANEXO 6 – 6.2. Ficha de Trabalho V

FICHA DE TRABALHO V

Depois de referir a importância do estudo das letras (*doctrina*) na formação do carácter, Cícero não deixa de reconhecer que há homens naturalmente superiores (*natura*)…

Ego multos homines excellenti animo ac uirtute fuisse et sine doctrina naturae ipsius habitu prope diuino per se ipsos et moderatos et graues exstitisse fateor; etiam illud adiungo: saepius ad laudem atque uirtutem naturam sine doctrina quam sine natura ualuisse doctrinam!

Cícero, *Pro Archia poeta*, VII, 15

Vocabulário:

adiungo, is, ere, iunxi, iunctum – acrescentar
diuinus, a, um – divino
exsisto, is, ere, stiti – mostrar-se
fateor, eris, eri, fassus sum (dep. tr.) – reconhecer
grauis, e – severo
habitus, us (m) – estado (do corpo)
laus, laudis (f) – louvor
moderatus, a, um – moderado
natura, ae (f) – natureza; dons naturais
prope (adv.) – quase
saepius… quam (adv. comp.) – mais vezes… do que…
sine (prep. + ablativo) - sem
ualeo, es, ere, ualui, ualitum – valer, ter importância

1. Considera primeiramente a seguinte frase:

Ego multos homines excellenti animo ac uirtute fuisse et sine doctrina naturae ipsius habitu prope diuino per se ipsos et moderatos et graues exstitisse fateor.

1.1. Identifica as formas verbais:

a) *fateor* - ____________________

b) *fuisse* - ____________________

c) *exstitisse* - ____________________

1.2. Que tipo de oração depende do verbo *fateor*?

____

1.3. Identifica o caso e a função sintática de *multos homines*.

____

1.4. Considera a expressão *excellenti animo ac uirtute*.

a) Em que caso se encontra? ____________________

b) Refere a sua função sintática. ____________________

1.5. A quem se referem os adjetivos *moderatos et graues*? ____________________

ANEXO 6 – 6.2. Ficha de Trabalho V

2. Preenche o seguinte quadro, declinando o sintagma *multos homines*.

	PLURAL
NOM.	
VOC.	
ACUS.	
GEN.	
DAT.	
ABL.	

3. Com base na análise efectuada, procura traduzir:

Relembra que é essencial para traduzires bem:
Procurar:
1º- **o verbo da oração principal e o seu sujeito**
2º- **complementos ou orações que dependem do verbo principal.**

____
____
____
____

4. Atenta agora na seguinte frase:

etiam illud adiungo: saepius ad laudem atque uirtutem naturam sine doctrina quam sine natura ualuisse doctrinam!

4.1. Identifica as seguintes formas verbais:

a) *adiungo* - ____

b) *ualuisse* - ____

4.2. Identifica o caso de *naturam* e *doctrinam* - ____________________________________

4.3. Traduz a frase: ____
____
____

5. Relaciona este excerto com os restantes que tens vindo a estudar.

____
____

Bene labora, magno cum gaudio!

CENÁRIO DE CORREÇÃO F.T. V

1.

1.1. a) *1.ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo fateor (depoente).*

b) *Infinitivo perfeito do verbo esse.*

c) *Infinitivo perfeito do v. exsisto.*

1.2. *Oração subordinada completiva infinitiva.*

1.3. *Acusativo do plural. É o sujeito da oração infinitiva.*

1.4. a) *Ablativo do singular.*

b) *Complemento circunstancial de qualidade.*

1.5. *Multos homines.*

2.	PLURAL
NOM.	*Multi homines*
VOC.	*Multi homines*
ACUS.	*Multos homines*
GEN.	*Multorum hominum*
DAT.	*Multis hominibus*
ABL.	*Multis hominibus*

3. *Eu reconheço ter havido muitos homens de excelente ânimo e virtude, mas sem instrução, [que] por si próprios se mostraram moderados e severos, quase por propensão divina da própria natureza.*

4.

4.1.

a) *1.ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo adiungo.*

b) *Infinitivo perfeito do verbo ualeo.*

4.2. *Acusativo (singular).*

4.3. *Também acrescento isto: mais vezes importaram para o louvor e a virtude dons naturais sem instrução do que a instrução sem dons naturais.*

5. *Cícero reflete aqui sobre a importância dos estudos para a formação do carácter, mas sublinha também a importância da natureza. Ou seja, nem tudo pode ser proporcionado pela educação, mas esta ajuda imenso a quem tenha já de si uma propensão naturalmente superior.*

Anexo 7 - Plano e materiais da 6.ª aula:

7.1. Plano da 6.ª aula;

7.2. Ficha de Trabalho VI;

7.3. Cotações da F. T. VI;

7.4. Critérios específicos de correção F.T. VI;

7.5. Ficha de Trabalho VII – exercício de remediação;

7.6. Cenário de correção da F.T. VII.

PLANO DA 6ª AULA

LUDUS VI

Nesta aula o aluno deverá ser capaz de…

- Tomar consciência das próprias dificuldades.
- Analisar, refletir e trabalhar a partir das correções apresentadas.

Lições n.ºs 92/93 **29.Jan.13**

Atividade	Material	Tempo
Sumário: **Entrega e correção do exercício de avaliação** **Resolução de uma ficha de remediação.**	**Quadro preto / giz**	**5 min.**
1. Entrega da Ficha de Trabalho VI corrigida.	**Ficha de Trabalho VI / caderno / lápis**	**10 min.**
2. Correção dos exercícios propostos, focando as principais dificuldades da turma.	**Quadro preto / giz**	**45 min.**
3. Distribuição da Ficha de Trabalho VII e respetiva realização. Excerto selecionado:	**Ficha de Trabalho VII/ lápis**	**30 min.**

Cícero encerra o seu discurso esperando ter convencido os juízes

Quae de causa pro mea consuetudine breuiter simpliciterque dixi, iudices, ea confido probata esse omnibus: quae a foro aliena iudicialique consuetudine et de hominis ingenio et communiter de ipsius studio locutus sum, ea, iudices, a uobis spero esse in bonam partem accepta, ab eo, qui iudicium exercet, certo scio. **(XII, 32)**

– Segundo é meu hábito, falei sobre esta causa com concisão e sobriedade. Confio, Juízes, que seja por todos vós aprovado quanto disse. E espero, Juízes, seja por vós sancionado quanto referi fora da praxe forense e judiciária sobre o talento deste homem e, genericamente, sobre o estudo. Estou seguro de que o foi por aquele que preside ao tribunal!

FICHA DE TRABALHO VI

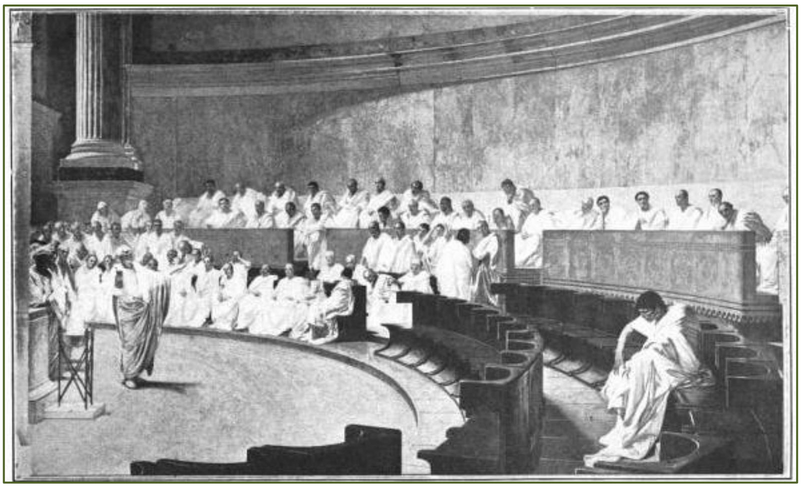


Imagem 1 – Cícero discursando no Senado (pormenor de um fresco de Cesare Maccari no Palácio do Senado, Roma)

 **Lê o seguinte excerto e as duas propostas de tradução:**

Cícero encerra o seu discurso esperando ter convencido os juízes

Quae de causa pro mea consuetudine breuiter simpliciterque dixi, iudices, ea confido probata esse omnibus: quae a foro aliena iudicialique consuetudine et de hominis ingenio et communiter de ipsius studio locutus sum, ea, iudices, a uobis spero esse in bonam partem accepta, ab eo, qui iudicium exercet, certo scio.

Cícero, *Pro Archia Poeta*, XII, 32

Tradução literal:

Confio, ó Juízes, que tenham sido por vós aprovadas estas coisas que disse sobre esta causa de forma breve e simples segundo é meu hábito: espero que por vós tenham sido bem aceites as coisas alheias à prática judicial que referi a respeito do engenho deste homem e, genericamente, sobre o seu estudo. Estou certo de que tais coisas foram aceites por aquele que preside a este tribunal[125].

Tradução literária:

Segundo é meu hábito, falei sobre esta causa com concisão e sobriedade. Confio, Juízes, que seja por todos vós aprovado quanto disse. E espero, Juízes, seja por vós sancionado quanto referi fora da praxe forense e judiciária sobre o talento deste homem e, genericamente, sobre o estudo. Estou seguro de que o foi por aquele que preside ao tribunal!

Gonçalves, M. (1999). *Em Defesa do Poeta Árquias*. Lisboa: Inquérito, p.71.

[125] Quinto, irmão de Cícero, pretor em 62 a.C..

1. Relaciona o assunto deste excerto com os restantes estudados anteriormente.

____

____

____

____

2. Identifica o caso e a função sintática de:

a) *iudices* (linha 1) - ____

b) *de ingenio* (linha 2) - ____

c) *hominis* (linha 2) - ____

d) *a uobis* (linha 3) - ____

3. Classifica as seguintes formas verbais:

a) *dixi* (linha 1) - ____

b) *confido* (linha 1) - ____

c) *spero* (linha 3) - ____

d) *exercet* (linha 4) - ____

4. Reescreve a expressão *mea consuetudine* (linha 1) nos seguintes casos do singular:

a) Nominativo - ____

b) Acusativo - ____

c) Genitivo - ____

d) Dativo - ____

5. Escreve em latim:

Cícero sabia que os juízes tinham acreditado (credo, is, ere, credidi, creditum + dativo) nas suas palavras.

____

____

6. Associa os seguintes étimos latinos a duas palavras portuguesas:

a) *omnibus* (linha 2) - ____

b) *ingenio* (linha 2) - ____

c) *exercet* (linha 4) - ____

Bene labora, magno cum gaudio!

COTAÇÕES

FICHA DE TRABALHO VI

1. ………………………………………………………………………..……….…….. 40 pontos

2.

a) …………………………………………………… 5 pontos

b) ...…………………………………………………. 5 pontos

c) ……………………………………………..……… 5 pontos

d) ……………………………………………….…… 5 pontos

TOTAL: 20 pontos

3.

a) …………………………………………………… 4 pontos

b) …………………………………………………… 4 pontos

c) …………………………………………………… 4 pontos

d) …………………………………………………… 4 pontos

TOTAL: 16 pontos

4.

a) …………………………………………………… 6 pontos

b) …………………………………………………… 6 pontos

c) …………………………………………………… 6 pontos

d) …………………………………………………… 6 pontos

TOTAL: 24 pontos

5. ……………………………………………………………..………………..………. 52 pontos

6. ………………………………………………………………..…………………… 48 pontos

a) …………………………………………………… 16 pontos

b) …………………………………………………… 16 pontos

c) …………………………………………………… 16 pontos

TOTAL: 200 pontos

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO
FICHA DE TRABALHO VI

1. ……….………………………………………………………………..……….……... 40 pontos

Cenário de resposta correta: No encerramento do discurso em defesa do poeta Árquias, Cícero refere que espera ter convencido o júri com os argumentos apresentados a favor do arguido. Nos textos estudados anteriormente, tínhamos visto que os argumentos apresentados por Cícero em prol da defesa (e absolvição) de Árquias passavam pela referência ao seu carácter e talento.

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Cotação
3	Composição bem estruturada, focando os tópicos necessários à estruturação da resposta, sem erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, ou com erros esporádicos, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou sentido.	**30-40**
2	Composição razoavelmente estruturada, focando apenas um tópico, com alguns erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e /ou de sentido.	**20-30**
1	Composição sem aparente estruturação temática, com erros graves de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade implique perda frequente de inteligibilidade e /ou de sentido.	**0-10**

2.

a) …………………………………………………… 5 pontos
Resposta correta: vocativo (plural). Vocativo.
b) ...………………………………………………… 5 pontos
Resposta correta: *de* + ablativo (singular) – C.C. de assunto
c) ……………………………………………..……… 5 pontos
Resposta correta: genitivo (singular) – C. determinativo de *ingenio*
d) …………………………………………….……… 5 pontos
Resposta correta: *a* + ablativo – agente da passiva

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Cotação
4	Identificação do caso, número e função sintática.	**5**
3	Identificação da função sintática.	**3**
2	Identificação do caso e número.	**2**
1	Identificação do caso OU número.	**1**

TOTAL: 20 pontos

3.

a) …………………………………………………… 4 pontos
Resposta correta: 1ª pss. sing. Pret. Perfeito do Indicativo do v. *dico*
b) …………………………………………………… 4 pontos
Resposta correta: 1ª pss. sing. Presente do Indicativo do v. *confido*
c) …………………………………………………… 4 pontos
Resposta correta: 1ª pss. sing. Presente do Indicativo do v. *spero*
d) …………………………………………………… 4 pontos
Resposta correta: 3ª pss. sing. Presente do Indicativo do v. *exerceo*

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Cotação
3	Identificação da pessoa, número, tempo e modo.	4
2	Identificação da pessoa e número OU Identificação do tempo e modo.	2
1	Identificação da pessoa OU do número OU do tempo OU do modo.	1

TOTAL: 16 pontos

4.

a) ……………………………………………………… 6 pontos

Resposta correta: *mea consuetudo*

b) ……………………………………………………… 6 pontos

Resposta correta: *meam consuetudinem*

c) ……………………………………………………… 6 pontos

Resposta correta: *meae consuetudinis*

d) ……………………………………………………… 6 pontos

Resposta correta: *meae consuetudini*

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Cotação
2	Identificação da declinação correta do pronome e do substantivo.	6
1	Identificação da declinação correta do pronome OU do substantivo.	3

TOTAL: 24 pontos

5. …………………………………………………………..………………...………. 52 pontos

Resposta correta: *Cicero sciebat iudices credidisse suis uerbis.*

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Cotação
6	Correta retroversão do predicado da o. subordinada infinitiva – tempo e modo.	20
5	Correta retroversão do predicado da o. sub. inf.- modo.	10
4	Correta retroversão do complemento do verbo infinitivo.	10
3	Correta retroversão do sujeito da oração sub. infinitiva.	10
2	Correta retroversão do predicado da oração subordinante.	10
1	Correta retroversão do sujeito da oração subordinante.	2

6. ……………………………………………………………...……………………. 48 pontos

a) ……………………………………………………… 16 pontos

Resposta correta: omnívoro, omnipresente, omnisciente, ónibus

b) ……………………………………………………… 16 pontos

Resposta correta: Engenho, engenhoso, engenheiro

c) ……………………………………………………… 16 pontos

Resposta correta: Exercício, exercitar, exercer, exército

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Cotação
2	Identificação correta dos dois étimos.	16
1	Identificação correta de apenas um étimo.	8

TOTAL: 200 pontos

FICHA DE TRABALHO VII

(EXERCÍCIO DE REMEDIAÇÃO)



Lê o seguinte excerto em que Cícero fala a respeito dos estudos literários:

Ego uero fateor me his studiis esse deditum[1].

Cícero, *Pro Archia Poeta*, VI, 12

[1]***Dedo, is, ere, dedidi, deditum – dedicar, entregar-se.***

1. Qual o verbo da oração subordinante? ____

1.1. Como o classificas (é um verbo declarativo, sensitivo, …)? __________________________

2. Que oração, em latim, é pedida por este tipo de verbos?________________________________

3. Preenche o seguinte quadro, transcrevendo o excerto corretamente:

Oração Subordinante	Oração Subordinada

4. Identifica o sujeito da oração subordinada, sublinhando-o no quadro.

5. Traduz a frase: ____

6. Escreve agora em latim:

Cícero declara	que	se dedica aos estudos.
________________________________	✘	________________________________

Bene labora, magno cum gaudio!

CENÁRIO DE CORREÇÃO F.T. VII

1. *Fateor.*

1.1. *É um verbo declarativo.*

2. *Oração subordinada completiva infinitiva.*

3.

Oração Subordinante	Oração Subordinada
Ego uero fateor	*4. **me** his studiis esse deditum.*

5. *Eu na verdade confesso que eu me dediquei a estes estudos.*

6.

Cícero diz	que	se dedica aos estudos.
Cicero dicit	✘	*se studiis dedere.*

Anexo 8 – Apresentação de um inquérito e seus resultados:

8.1. Inquérito realizado na turma;

8.2. Apresentação gráfica dos resultados do inquérito.

LINGUA LATINA HIC ET NUNC

INQUÉRITO

A respeito deste inquérito:

- É anónimo.
- Por favor, responde a todas as perguntas.
- É necessário que sejas sincero nas respostas.
- Não precisarás de mais do que 10 minutos.

Obrigada.

CONTEXTO PESSOAL E LINGUÍSTICO

Quantos anos tens? ____________

Assinala com uma cruz:

Sou rapariga. ○

Sou rapaz. ○

Qual a tua língua materna? ______________

Que línguas estrangeiras estudaste até agora?

Inglês ○

Francês ○

Espanhol ○

Alemão ○

APRENDIZAGEM DO LATIM

De que mais gostas na disciplina de Latim?

____

____

De que menos gostas na disciplina de Latim?

____

____

Quantas horas por semana dedicas ao estudo do Latim fora das aulas? ________________________

A disciplina de Latim é útil na tua formação escolar? Porquê?

____

____

Tencionas continuar os teus estudos após concluíres o Ensino Secundário? _____________________

Se sim, em que área? ____

UTILIZAÇÃO DO DICIONÁRIO DE LATIM

Das opções que te são apresentadas, refere a tua situação em relação ao dicionário de Latim:

Possuo dicionário e uso com frequência. ○

Possuo dicionário mas não uso. ○

Não possuo dicionário, mas uso com frequência. ○

Não possuo dicionário e também não uso. ○

Outra situação: ________________________

____

ENVOLVIMENTO NA ESCOLA

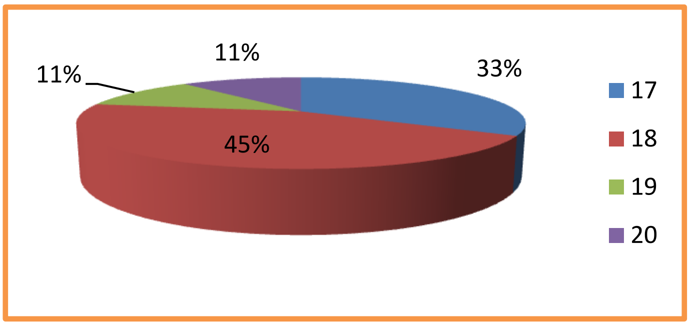
Qual a importância da escola para a tua vida? Porquê?

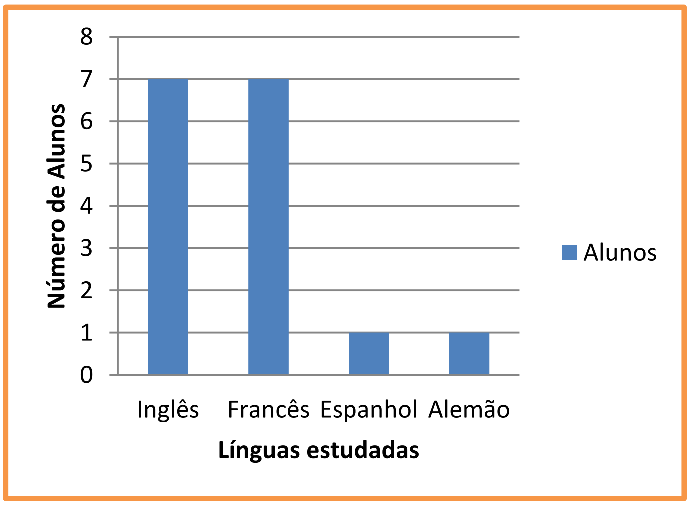
____

____

RESULTADOS DO INQUÉRITO EFETUADO PELA TURMA 11.º LH

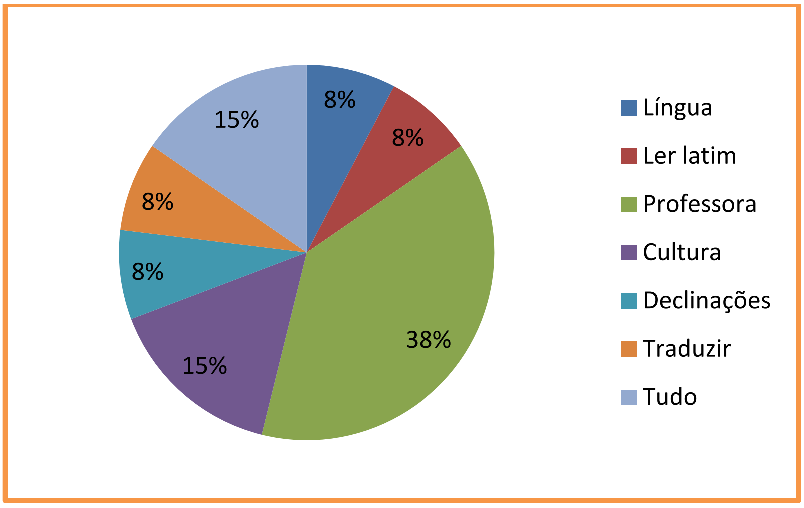
CONTEXTO PESSOAL E LINGUÍSTICO



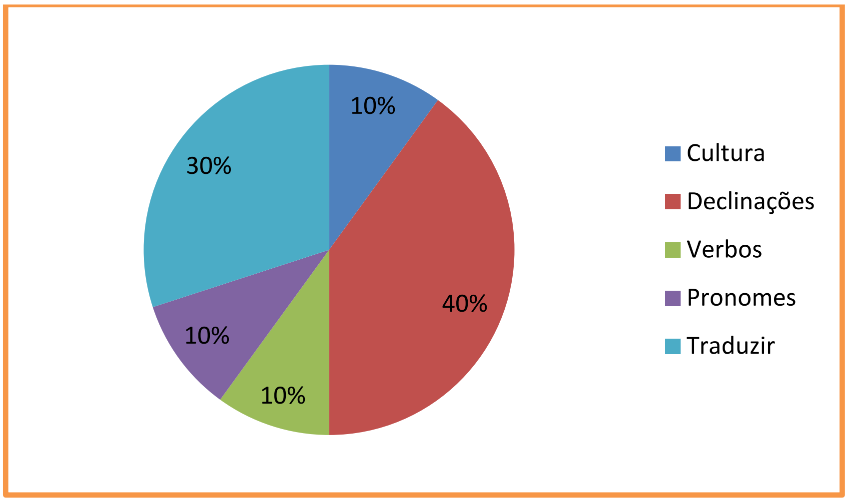


APRENDIZAGEM DO LATIM

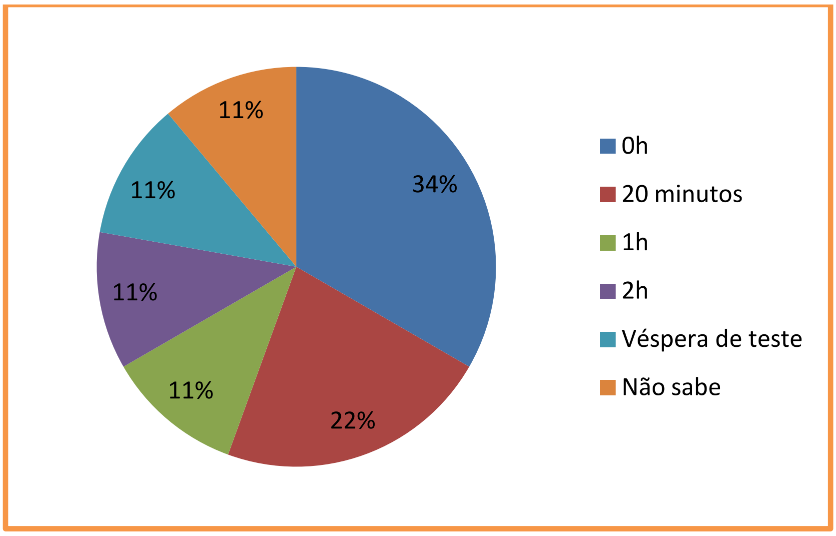
De que mais gostas na disciplina de Latim?



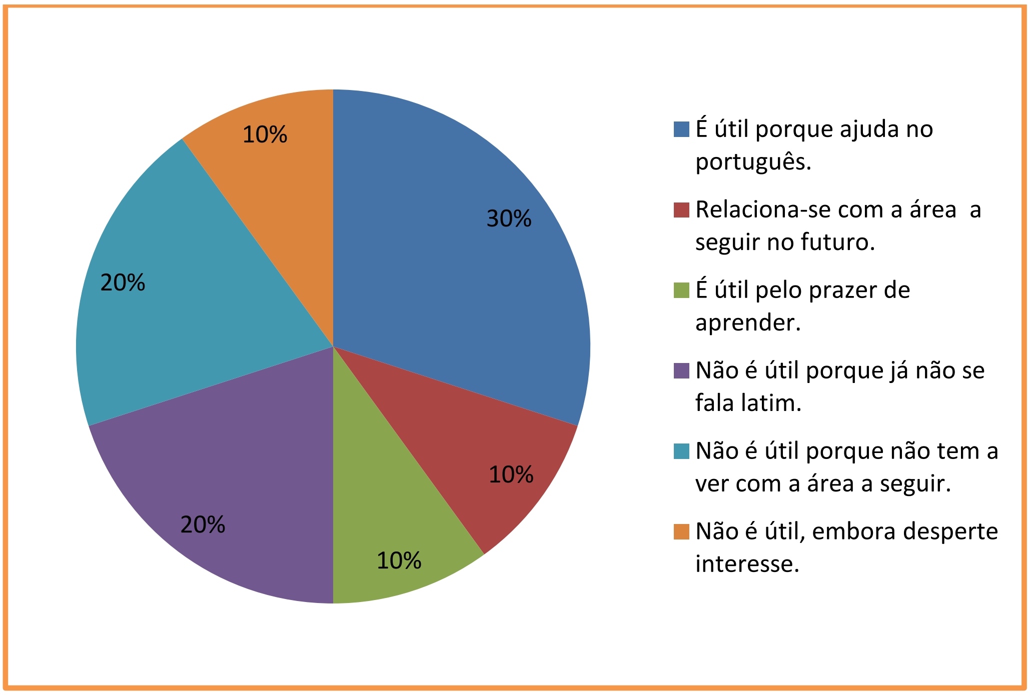
De que menos gostas na disciplina de Latim?



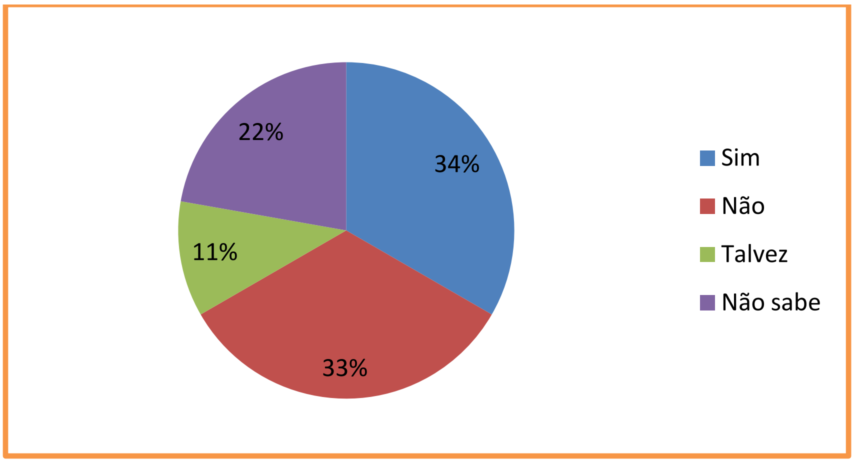
Quantas horas por semana dedicas ao estudo do Latim fora das aulas?



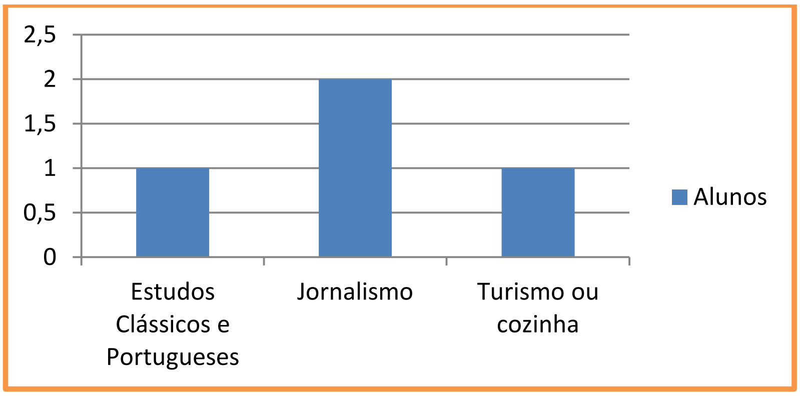
A disciplina de Latim é útil na tua formação escolar? Porquê?



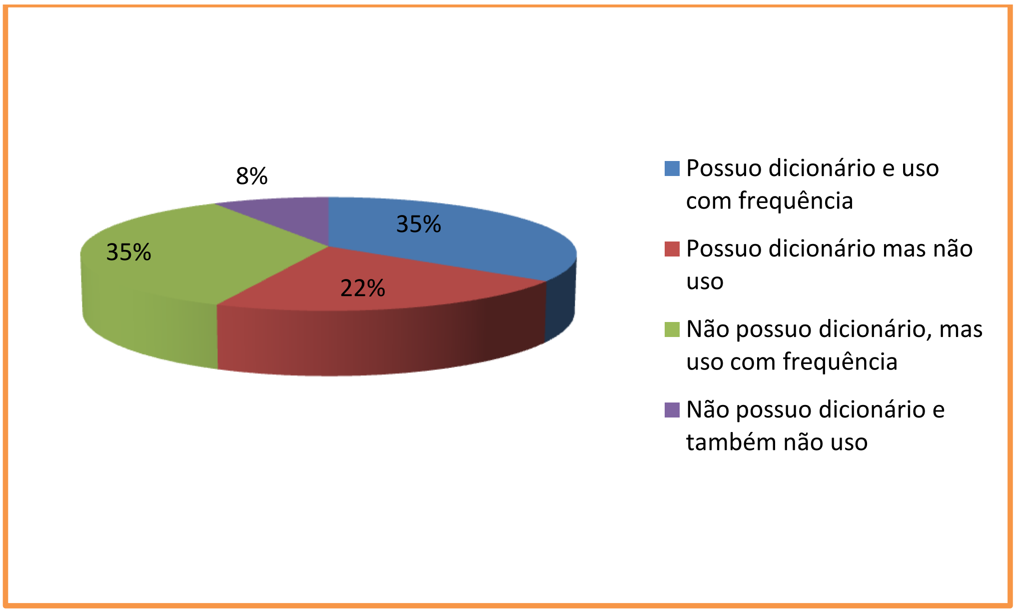
Tencionas continuar os teus estudos após concluíres o Ensino Secundário?



Se sim, em que área?



UTILIZAÇÃO DO DICIONÁRIO DE LATIM



ENVOLVIMENTO NA ESCOLA

Qual a importância da escola para a tua vida? Porquê?

